

JÓNATA FERREIRA DE MOURA

Organizador

EDUCAÇÃO, GÊNERO & SEXUALIDADE

editora científica

JÓNATA FERREIRA DE MOURA
Organizador

EDUCAÇÃO, GÊNERO & SEXUALIDADE

1ª EDIÇÃO

editora científica

2021 - GUARUJÁ - SP

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação, gênero e sexualidade [livro eletrônico] : perspectiva crítica e decolonial no espaço escolar e não-escolar / Organizador Jónata Ferreira de Moura. – Guarujá, SP: Científica Digital, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-89826-42-2
DOI 10.37885/978-65-89826-42-2

1. Educação – Brasil. 2. Identidade de gênero. 3. Sexualidade. I. Moura, Jónata Ferreira de.

CDD 370.981

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Parecer e Revisão Por Pares
Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Editora Científica Digital, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

editora científica

EDITORA CIENTÍFICA DIGITAL LTDA
Guarujá - São Paulo - Brasil
www.editoracientifica.org - contato@editoracientifica.org

CORPO EDITORIAL

editora científica

CONSELHO EDITORIAL

MESTRES, MESTRAS, DOUTORES E DOUTORAS

CONSELHO EDITORIAL

editora científica

editora científica

APRESENTAÇÃO

Este livro trata das discussões envolvendo educação, gênero e sexualidade nos espaços educativos, visto que a interseção destas temáticas são produtos de construções históricas, sociais e culturais que necessitam ser discutidas e refletidas, tendo em vista a vastidão de normas e engessamentos que potencializam a naturalização das desigualdades de gênero e do preconceito acerca das dissidências sexuais, seja na formação da criança, do adolescente, do jovem ou do adulto.

É uma obra que se constitui a partir de um processo colaborativo entre professores, estudantes e pesquisadores que se dedicam aos estudos e às pesquisas sobre a temática. Resulta, também, de movimentos interinstitucionais e de ações de incentivo à investigação que congregam pesquisadores de diferentes Instituições de Educação Superior públicas e privadas de abrangência nacional. O objetivo é problematizar e socializar conhecimentos e saberes sobre educação, gênero e sexualidade no espaço escolar e não-escolar, tangenciando perspectivas diversas, como a queer e a abordagem decolonial, interpelando a formação de professores, o currículo, o patriarcado e a divisão sexual do trabalho.

No capítulo 1, Educação, currículo e desigualdade de gênero: um referencial teórico, de Lilian Rolim Figueiredo, Jádson Rudson Rodrigues Lemos, Mayra Silva dos Santos, Marcos Moreira Lira e Betânia Oliveira Barroso, o objetivo é refletir sobre algumas questões que envolvem o currículo e as desigualdades de gênero na escola.

O capítulo 2 de Renato Sampaio de Azambuja e Nadia Geisa Silveira de Souza, que tem como título Apontamentos sobre o corpo e o cuidado de si, apresenta um debate sobre o cuidado gerado pela biomedicina com o corpo e sua relação com as dicussões de gênero e sexualidade.

Em seguida, no capítulo 3, Algumas cenas escolares nas construções de gêneros e sexualidades: um relato de experiência, de Katiele Hundertmarck encontra-se uma narrativa de três cenas ocorridas em uma escola que possibilitam a discussão sobre como essa instituição atua na formação dos modelos hegemônicos de gêneros e sexualidades.

O capítulo 4, Presença notada, ausência sentida: concepções de docentes homens na educação infantil, de Lívia Machado Oliveira, Jonas Alves da Silva Junior, Jónata Ferreira de Moura e Matheus Fortunato da Silva, analisa como se dá a construção social de docentes homens atuantes na Educação Infantil

exercendo masculinidades periféricas, refletindo sobre como os atravessamentos sociais, relacionados à perspectiva dos estudos de gênero, influenciam nesse processo.

No capítulo 5, A importância e os desafios da abordagem de estereótipos de gênero com alunos do ensino médio: um referencial teórico, de Geovanna Garcia Guimarães, Silvia Veida Alves Marins, Beatriz Alves de Aguiar e Fernanda Paulini, é possível compreender a forma como os estereótipos e a diversidade de gênero são abordados durante a educação de adolescentes, assim como a influência de mitos sexuais na construção desses conceitos.

Em seguida, no capítulo 6, O PNLD e as representações de gênero, raça e classe em livros de história do Ensino Médio, de Inácio Ribeiro Oliveira e de Márcia Alves da Silva, encontra-se uma investigação realizada com livros didáticos de História do Ensino Médio que teve como objetivo identificar como as mulheres aparecem representadas, através da análise dos textos e das imagens dos materiais didáticos.

O capítulo 7, Currículo pós-estruturalista e possíveis (des)construções queer: reflexões teóricas sobre gêneros e sexualidades, de John Jamerson da Silva Brito, Jónata Ferreira de Moura e Juliana Ferreira de Sousa, proporciona algumas inferências acerca do currículo pós-estruturalista e da teoria e pedagogia queer como importantes perspectivas que podem contribuir para as desconstruções de discursos (hetero) normativos sobre gêneros e sexualidades.

No capítulo 8, Abordagens sobre o ambiente escolar, os papéis de gênero e a transgeneridade: um referencial teórico, de Rayane Silva Leal, Arthur Pinheiro Morbeck, Isabella Monteiro Gomes da Silva e Fernanda Paulini, discute-se modos de pensar e viver os diferentes gêneros e sexualidades, para que o “diferente” deixe de ser visto como “anormal”, apresentando temas como o queer e o contato com o voguing como potentes ferramentas de desconstrução dos padrões heteronormativos.

Depois, no capítulo 9, Construindo práticas educativas para equidade de gênero e suas intersecções: formação continuada de professoras, as autoras Lilian Silva de Sales e de Franciane Mendonça de Souza asseveram que os debates sobre gênero e raça precisam atingir, não somente a prática pedagógica de professoras/es, mas também as diferentes naturezas de trabalho pedagógico, como gestão, supervisão e orientação escolar.

No capítulo 10, Isolamento social e violência doméstica: apontamentos sobre os reflexos da covid-19 nas questões de gênero, de Vanusa Nascimento Sabino Neves e Fábio Gomes de França, há uma discussão sobre o aumento de casos de violência doméstica e familiar em tempos de pandemia da COVID-19.

O capítulo 11, Proposta inicial de marco teórico para o feminismo decolonial indígena na EPT, de Claudionor Renato da Silva, trata do marco teórico Feminismo Decolonial Indígena (FDI) nas discussões sobre o currículo da Educação Profissional e Tecnológica brasileira, nos Institutos Federais, quando da existência do público de mulheres indígenas em seu entorno, para tratar de seu protagonismo de empowerment.

Agradecemos aos/às autores/as pelo empenho, disponibilidade e dedicação para o desenvolvimento e conclusão dessa obra. Esperamos também que ela sirva de dispositivo didático-pedagógico para estudantes, professores dos diversos níveis de ensino em seus trabalhos e demais interessados pela temática.

Jónata Ferreira de Moura

SUMÁRIO

CAPÍTULO 01

EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E DESIGUALDADE DE GÊNERO: UM REFERENCIAL TEÓRICO

Lilian Rolim Figueiredo; Jádson Rudson Rodrigues Lemos; Mayra Silva dos Santos; Marcos Moreira Lira; Betânia Oliveira Barroso

doi **10.37885/210304045** **14**

CAPÍTULO 02

APONTAMENTOS SOBRE O CORPO E O CUIDADO DE SI

Renato Sampaio de Azambuja; Nadia Geisa Silveira de Souza

doi **10.37885/210504576** **24**

CAPÍTULO 03

ALGUMAS CENAS ESCOLARES NAS CONSTRUÇÕES DE GÊNEROS E SEXUALIDADES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Katiele Hundertmarck

doi **10.37885/210504622** **37**

CAPÍTULO 04

PRESENÇA NOTADA, AUSÊNCIA SENTIDA: CONCEPÇÕES DE DOCENTES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lívia Machado Oliveira; Jonas Alves da Silva Junior; Jónata Ferreira de Moura; Matheus Fortunato da Silva

doi **10.37885/210504854** **46**

CAPÍTULO 05

A IMPORTÂNCIA E OS DESAFIOS DA ABORDAGEM DE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: UM REFERENCIAL TEÓRICO

Geovanna Garcia Guimarães; Silvia Veida Alves Marins; Beatriz Alves de Aguiar; Fernanda Paulini

doi **10.37885/210504699** **65**

CAPÍTULO 06

O PNLD E AS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE EM LIVROS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO

Inácio Ribeiro Oliveira; Márcia Alves da Silva

doi **10.37885/210504826** **78**

SUMÁRIO

CAPÍTULO 07

CURRÍCULO PÓS-ESTRUTURALISTA E POSSÍVEIS (DES)CONSTRUÇÕES QUEER: REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE GÊNEROS E SEXUALIDADES

John Jamerson da Silva Brito; Jónata Ferreira de Moura; Juliana Ferreira de Sousa

doi 10.37885/210504657 94

CAPÍTULO 08

ABORDAGENS SOBRE O AMBIENTE ESCOLAR, OS PAPÉIS DE GÊNERO E A TRANSGENERIDADE: UM REFERENCIAL TEÓRICO

Rayane Silva Leal; Arthur Pinheiro Morbeck; Isabella Monteiro Gomes da Silva; Fernanda Paulini

doi 10.37885/210504773 108

CAPÍTULO 09

CONSTRUINDO PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA EQUIDADE DE GÊNERO E SUAS INTERSECÇÕES: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES

Lilian Silva de Sales; Franciane Mendonça de Souza

doi 10.37885/210504544 124

CAPÍTULO 10

ISOLAMENTO SOCIAL E VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: APONTAMENTOS SOBRE OS REFLEXOS DA COVID-19 NAS QUESTÕES DE GÊNERO

Vanusa Nascimento Sabino Neves; Fábio Gomes de França

doi 10.37885/210504650 134

CAPÍTULO 11

PROPOSTA INICIAL DE MARCO TEÓRICO PARA O FEMINISMO DECOLONIAL INDÍGENA NA EPT

Claudionor Renato da Silva

doi 10.37885/210504746 151

SOBRE O ORGANIZADOR 171

ÍNDICE REMISSIVO 172

01

Educação, currículo e desigualdade de gênero: um referencial teórico

Lilian Rolim **Figueiredo**
UFMA

Jádson Rudson Rodrigues **Lemos**
UFMA

Mayra Silva dos **Santos**
UFMA

Marcos Moreira **Lira**
UFMA

Betânia Oliveira **Barroso**
UFMA

doi 10.37885/210304045

RESUMO

Esse artigo objetiva refletir sobre algumas questões que envolvem o currículo e as desigualdades de gênero na escola. Apresentamos o conceito de gênero como elemento constitutivo na produção de identidades masculinas e femininas na perspectiva de refletirmos sobre essas construções sociais propagadas na escola e que implicam na formação de meninas e meninos ao longo do tempo. Posteriormente, faz-se uma breve discussão a respeito das relações de gênero ao longo do tempo, no sentido de compreender como os papéis atribuídos à "homens" e "mulheres" são construídos e apreendidos socialmente, nos mais diversos espaços, sobretudo no ambiente escolar. De cunho bibliográfico, foram levantadas obras em que as concepções de gênero aparecem ligadas à questão do currículo, tais como Scott (1995); Tadeu (1999) e Louro (1997). As questões apontadas nos instigam a reconhecer a necessidade de mudança em torno dos estereótipos que são propagados nos diversos espaços sociais, principalmente na escola como instituição formativa de sujeitos. Na esteira das reflexões suscitadas nesse estudo, percebemos a relevância de problematizar essas questões, diante do desafio de promover a transformação em relação às desigualdades de gênero na escola. Nesse sentido, é indispensável buscar caminhos que permitam (re)pensar a relação dominador-dominado, combater desigualdades, afirmar diferenças e problematizar os conhecimentos produzidos por sujeitos dominantes.

Palavras-chave: Currículo, Gênero, Desigualdades, Educação.

INTRODUÇÃO

Historicamente, homens e mulheres são levados a desempenhar papéis socialmente construídos. Esses papéis sociais são reproduzidos tanto na família, quanto nos mais diversos espaços sociais no sentido de disseminar normas e modelos de comportamentos para esses indivíduos. No caso da escola, esse espaço tem sido utilizado como meio de reprodução desses ideais, contribuindo no caso das relações de gênero, para o reforço da discriminação entre os sexos. Esses aspectos podem ser analisados ao fazermos uma análise dos programas de estudos destinados ao ensino de meninas e meninos que se diferenciavam em relação aos conhecimentos que eram ensinados. A proposta educativa por muito tempo se perdurou assim, sendo permeada de estereótipos e ideais próprios para cada sexo. Hoje ela se mantém em volta de discussões e debates que buscam de certa forma a conscientização e a problematização dessas relações que permeiam o universo entre homens e mulheres.

A problematização sobre as desigualdades de gênero na escola tem sido constantemente discutida na perspectiva de quebrar paradigmas em torno das relações sociais entre os indivíduos. Trabalhar essas questões nos instiga a reconhecer a necessidade de mudança em torno dos estereótipos que são propagados nos diversos espaços sociais, principalmente na escola como instituição formativa de sujeitos. As desigualdades de gênero estão alocadas na escola, dessa forma, ainda se torna substancial um processo de reflexão e discussão dessas relações.

Dessa forma, esse artigo se coloca na perspectiva de ampliar o debate acerca dos discursos sobre currículo e as desigualdades de gênero. De cunho bibliográfico foram levantadas obras em que as concepções de gênero aparecem ligadas à questão do currículo, tais como Scott (1995); Tadeu (1999) e Louro (1997), assim como será apresentado.

Neste artigo, o objetivo é refletir sobre algumas questões que envolvem o currículo e as desigualdades de gênero na escola. Apresentaremos o conceito de gênero como elemento constitutivo na produção de identidades masculinas e femininas na perspectiva de refletirmos sobre essas construções sociais propagadas na escola e que implicam na formação de meninas e meninos ao longo do tempo. Posteriormente, faremos uma breve discussão a respeito das relações de gênero ao longo do tempo no sentido de compreender como os papéis atribuídos à homens e mulheres são construídos e apreendidos socialmente nos mais diversos espaços, sobretudo no ambiente escolar.

DESENVOLVIMENTO

Breves reflexões sobre educação feminina e desigualdades de gênero

Durante séculos, nas mais variadas culturas, os papéis sociais têm sido reproduzidos historicamente, nos mais diversos espaços sociais, na perspectiva de difundir determinados modelos e normas de comportamentos para os indivíduos. Assim, homens e mulheres têm passado por um processo de construção histórica e social que estabelece padrões de comportamentos que são propalados por meio "de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas" (LOURO, 2003, p. 41).

Essa discussão atravessa a história da educação feminina, uma vez que as mulheres ao ingressarem na escola de maneira tardia, tiveram uma formação sempre voltada para os cuidados do lar e da família. Por muito tempo, a educação da mulher ficou restrita à preparação para os cuidados da casa, dos filhos e marido. Diferentemente do homem, que se sobressaia pela intelectualidade, a autoridade e racionalidade, o modelo idealizado para mulher pairava o exercício de funções específicas dentro do ambiente privado. Assim, foi por meio dessas concepções que se construiu a ideia da natureza feminina inferior à da masculina, ocasionando assim, a desigualdade de gênero que permeia até hoje, o imaginário social da sociedade contemporânea.

No que tange à educação feminina, a Igreja Católica ocupou lugar destacado na educação escolar de mulheres e meninas. Nesses termos, diversas ordens e congregações católicas fundaram inúmeros colégios femininos[1], destinados a uma formação refinada, marcada por valores cristãos católicos, hábitos e práticas com vistas à formação da esposa, mãe e professora. No Maranhão, assim como em outros estados brasileiros, várias congregações[2] atuaram no campo educacional e muitas vieram com a finalidade de assumir a educação de

---

1 A exemplo do Instituto Italiano das Irmãs Dorotéias, que chegou ao Brasil em 1866 e no Maranhão em 1894. Essas religiosas foram encarregadas da administração e direção do Asilo de Santa Tereza, na Província do Maranhão, local em que mais tarde foram instalados os cursos primário, ginasial, normal e colegial ao longo do século XX. Além da Congregação das Irmãs Missionárias Capuchinhas, as mais numerosas no Maranhão no período novecentista, que fundaram a Escola Santa Teresinha em Imperatriz – que até a atualidade atende vários níveis de ensino (da Educação Infantil ao Ensino Médio). Pode-se observar o mesmo sobre a atuação da Congregação das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo no município de São José de Ribamar/MA, onde a presença dessa Congregação foi notadamente significativa, na oferta de educação para crianças, especialmente meninas. Em Bacabal/MA, a vinda da Congregação das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora dos Anjos também está associada à criação do Colégio de Nossa Senhora dos Anjos. A fundação da citada escola se deu como parte integrante do projeto missionário franciscano e contou com a experiência educacional que as religiosas trouxeram da Alemanha (LEMOS; JULIO, 2020).

2 Os dados estatísticos da Província Eclesiástica no Maranhão, levantados por Neris (2014), dão conta da existência de 12 (doze) ordens e congregações femininas no estado em meados do século XIX e XX. A grande maioria dessas ordens e congregações provinham da Europa, com destaque para as religiosas italianas, a saber: Filhas de Santana, Irmãs Dorotéia, Irmãs dos Pobres de Santa Catarina de Sena, Irmãs Missionárias Capuchinhas , As filhas da Caridade de São Vicente de Paulo, Missionárias de Jesus Crucificado, Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora dos Anjos, Irmãs Franciscanas da Imaculada Conceição, Filhas de Santa Teresa de Jesus, Irmãs de Notre Dame de Namur, Irmãs Josefinas, , Irmãs da Congregação de São José de São Jacinto.

crianças e jovens. Considerando que as mulheres deviam ser mais educadas que instruídas[3], essas escolas femininas por muito tempo, perpetuaram modelos conservadores de papéis entre meninas e meninos.

É indubitável que as mulheres já conquistaram muitos direitos na sociedade. A atuação destas em vários setores de atividade produtiva, lado a lado com os homens, denota a busca pela igualdade baseada no respeito e reconhecimento do seu desempenho na sociedade. Historicamente, reivindicaram o direito ao voto, lutaram e garantiram as mesmas oportunidades de escolha que os homens, enfim, instituíram seu reconhecimento na sociedade como sujeitos dotados de autonomia (ALMEIDA, 1998).

Com base nisso, percebemos a importância da problematização e das discussões em torno dessas concepções e das relações sociais que reforçam entre outros aspectos, as diferenças entre os sexos, reproduzindo, assim, discursos que deveriam ser quebrados. Nesse sentido, pode-se dizer que a escola tem um papel importante na quebra dessas concepções e da desmistificação das diferenças que permeiam o imaginário social da sociedade, além de se constituir como um instrumento fundamental na construção de atitudes e valores que viabilizam um olhar reflexivo e crítico no que diz respeito a essas relações, assim como será destacado mais adiante.

Conceituando gênero

As relações de gênero estão estritamente ligadas as relações sociais de poder entre homens e mulheres construídas por meio das diferenças percebidas entre os sexos. Esse tipo de relação desigual é construído antes mesmo da entrada do indivíduo no ambiente escolar e é reforçado por meio de discursos e práticas que privilegiam um sexo sobre outro, contribuindo assim para a construção da identidade sexual de meninas e meninos.

Por meio dos estudos de gênero é possível compreender as relações sociais entre os sexos que produzem essas desigualdades no sentido de evidenciar que esses mecanismos são estruturados por meio de relações desiguais de poder. Joan Scott, uma das mais importantes teóricas sobre o uso da categoria gênero em história, vem dizer que, o gênero como

3 Os sentidos atribuídos aos termos “educação” e “instrução” são distintos e refletem o contexto do período. As conceituações que circulavam no período colonial, por exemplo, sustentavam que a educação era um conceito mais alargado. Além da aprendizagem da leitura e escrita, de algum ofício, abarcava também a formação geral dos indivíduos, como forma de preparação moral para o convívio social nos moldes cristãos. Já o termo instrução teria um sentido mais restrito, ligado à aquisição de conhecimentos mais práticos, úteis para a sociedade como: ler, escrever, a aprendizagem de ofícios mecânicos e domésticos (JÚLIO, 2017). No século XX, por sua vez, a noção diferenciada para os termos se mantém. Atribuindo-se ao conceito de educação uma significação relativa à formação ampla e à instrução algo que habilitasse os indivíduos a exercerem as atividades necessárias de acordo com a sua ocupação e posição social. (BASTOS; STEPHANOU, 2005).

categoria de análise surge por meio de intensos debates e vertentes teóricas que discutem sobre as desigualdades entre homens e mulheres, no sentido de explicar os fatos.

Sobre poder, a autora esclarece a necessidade de substituição do conceito em que o poder social é unificado, coerente e centralizado, por a ideia de Foucault que diz que a concepção de poder é entendida como "constelações dispersas de relações desiguais constituídas pelo discurso nos "campos de forças" (SCOTT, 1995, p. 20). Sobre esse mesmo conceito, Louro (1997, p. 38), afirma que,

> No contexto desse referencial teórico, fica extremamente problemático aceitar que um pólo tem o poder — estavelmente — e outro, não. Em vez disso, deve-se supor que o poder é exercido pelos sujeitos e que tem efeitos sobre suas ações. Torna-se central pensar no exercício do poder; exercício que se constitui por "manobras", "técnicas", "disposições", as quais são, por sua vez, resistidas e contestadas, respondidas, absorvidas, aceitas ou transformadas. E importante notar que, na concepção de Foucault, o exercício do poder sempre se dá entre sujeitos que são capazes de resistir (pois, caso contrário, o que se verifica, segundo ele, é uma relação de violência).

Segundo ela, torna-se imprescindível tais referências, pois homens e mulheres estão constantemente envoltos em práticas sociais que se articulam em avanços, recuos negociações, alianças. Ou seja, essas práticas que se constituem nos interiores das relações sociais entre os sexos estão permeadas de múltiplas atividades que se caracterizam por intensas redes de resistências.

Se atentando especificamente ao conceito de gênero, Scott (1995) explica que, este está dividido em duas partes. A primeira está fundamentada na ideia que gênero se constitui como elemento de relações sociais baseados nas diferenças percebidas entre os sexos e a segunda que o gênero é uma maneira de significar as relações de poder. A mesma autora vem dizer que as "preocupações teóricas relativas ao gênero como categoria de análise só apareceram no final do século XX. Elas estão ausentes na maior parte das teorias sociais formuladas desde o século XVIII até o começo do século XX" (SCOTT, 1995, p. 19). Assim, o termo gênero faz parte das tentativas levadas pelas feministas contemporâneas para reivindicar certo campo de definição, para insistir sobre o caráter inadequado das teorias existentes em explicar desigualdades persistentes entre mulheres e homens.

É enfatizado ainda, que o conceito de gênero serve, assim, como uma ferramenta analítica e política. Constitui-se como característica identitária dos sujeitos e está ligado diretamente a história do movimento feminista. Segundo ela "constituinte desse movimento, ele está implicado linguística e politicamente em suas lutas e, para melhor compreender o momento e o significado de sua incorporação, é preciso que se recupere um pouco de todo o processo" (LOURO, 1997, p.14). Entretanto, nesse mesmo sentido, afirma também,

> O conceito passa a ser usado, então, com um forte apelo relacional — já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros. Deste modo, ainda que os estudos continuem priorizando as análises sobre as mulheres, eles estarão agora, de forma muito mais explícita, referindo-se também aos homens. Busca-se, intencionalmente, contextualizar o que se afirma ou se supõe sobre os gêneros, tentando evitar as afirmações generalizadas a respeito da “Mulher” ou do “Homem” (LOURO, 1997, p. 22).

No estudo dessa categoria, é necessário entender o termo como meio de compreender as relações complexas entre as diversas formas de interação humana. Assim, ao encontrarmos maneiras de perceber como o gênero legitima e constrói as relações sociais, entendemos que este se torna imprescindível no sentido de explicar as oposições entre masculino e feminino na sociedade. Portanto, cabe entender que as próprias instituições, com suas simbologias e normas impostas à sociedade, são de fato, formas de representar o masculino e feminino, que se reproduzem esses perfis.

Diante dessa problematização, os sujeitos de um determinado grupo social são arbitrariamente expostos a padrões e/ou regras que vem definir comportamentos, modos de se portar, vestimentas, e até determinação de lugares frequentados por cada sexo. No aprendizado desses papéis o homem reconhece as condutas que lhe são adequadas e da mesma forma a mulher, o que consideram como atitudes favoráveis para as suas relações interpessoais. Pois o homem deseja manter sua masculinidade assumindo sua rede de poder, e a mulher tenta sustentar sua feminilidade através dos seus jeitos e cumprindo com suas atribuições diárias.

Gênero, currículo e escola

Na contemporaneidade, a discussão sobre gênero, currículo e escola aparece em pauta com mais frequência, na tentativa de desconstruir estereótipos que foram criados nos mais diversos espaços sociais. Os sujeitos que integram o ambiente escolar são construídos a partir dos conceitos do que é ser “homem” e o que é ser “mulher”. Sob outra ótica, a escola também se constitui como um importante espaço democrático que busca a formação coletiva e individual dos sujeitos em um processo de construção do conhecimento. Ela também tem a finalidade de contribuir no processo de socialização de crianças, jovens e adultos, buscando garantir dessa forma a interação dos indivíduos em uma perspectiva sociocultural. Assim, como espaço de interação humana e de construção de conhecimento, esse ambiente oportuniza também, a discussão de questões sociais incluindo as desigualdades de gênero, que permeiam o imaginário social dos indivíduos, assim como foi falado.

Vale ressaltar que, como ambiente reflexivo, a escola, produz em si ações distintivas que se tem como objetivo separar os sujeitos, articulando múltiplos mecanismos de

classificação, ordenamento e hierarquização (LOURO, 1997). Segundo a mesma autora, a escola é formada por normas, currículos, metodologias de ensino, linguagem, materiais didáticos e avaliações, que de maneira implícita e explicita, disseminam concepções e ideais hegemônicos que buscam dentre outros aspectos, o ordenamento dos indivíduos. Esses ideais hegemônicos acabam carregando e instituindo no ambiente educativo o racismo, o etnocentrismo e as desigualdades sociais e de gênero como forma de demonstrar suas concepções como superiores. É sobre essas questões, especificamente as desigualdades de gênero e suas relações com o currículo que falaremos a seguir.

A priori, precisamos destacar que a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN´s – (BRASIL, 1997) traz à tona a discussão de orientação sexual como tema transversal na perspectiva de favorecer uma reflexão e problematização de temas vividos ao longo da história de cada indivíduo. Para tal, os objetivos centrais dos PCN´s estão ligados em auxiliar os/as professores/as num trabalho de gerar reflexão e debates que aparecem cotidianamente socialmente e no meio escolar, revendo os conteúdos aplicados e as formas de avaliações como fator preponderante de aprendizagem.

É claro que, voltando para a discussão de gênero nas escolas, precisamos que a mudança do cenário educacional tome um rumo direcionado ao atual paradigma emergente, em que a prática pedagógica tenha um foco para as relações socioculturais. No sentido de entender essas ações e trocas entre o sujeito e o meio, podemos citar, Tomaz Tadeu (2011), que acredita numa interação na qual o cidadão é formado pelas práticas cotidianas e o contexto social, histórico e cultural.

> [...] é importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de ‘fazer coisas’ mas também vê-lo como ‘fazendo coisas às pessoas’. O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas também aquilo que as coisas fazem a nós. O currículo tem que ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e ele nos faz (SILVA, 2011, p. 194).

Em muitas publicações e obras, tal como “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo”, de Tomaz Tadeu, as concepções de gênero, raça e sexualidade aparecem sempre ligadas ao currículo escolar. Importa ressaltar que, o currículo também é um artefato de gênero que corporifica e produz relações de gênero. Por essa razão, a pedagogia feminista preocupou-se em desenvolver formas de ensino que refletissem os valores feministas e que pudessem formar um contraponto com as práticas pedagógicas tradicionais de valores masculinos e patriarcais.

As teorias críticas focalizadas nas dinâmicas de gênero concentraram-se inicialmente em questões de acesso e ao currículo. Nessa perspectiva, o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente

e não pode ser obtida simplesmente através de uma questão de acesso de um currículo hegemônico (SILVA, 2011).

Seguindo na trilha da teorização crítica feminina, é preciso ainda questionar os processos institucionais e discursos legitimados no campo do conhecimento e da identidade através do currículo. Grosso modo, um currículo inspirado nas questões de gênero tende a forçar os limites dos conhecimentos construídos e dominantes, estendendo a compreensão da identidade, das relações de gênero da própria sexualidade para uma questão mais ampla do conhecimento.

A desconstrução de estereótipos de gênero na escola passa indubitavelmente pela necessidade de repensarmos o currículo construído a partir de uma visão hegemônica e patriarcal. Essa perspectiva implica, pois, em transformações de comportamentos, valores, atitudes e etc. A escola, na contramão da reprodução e manutenção da hegemonia da classe dominante, deve colocar-se à frente da luta contra todos os tipos de preconceitos e desigualdades.

Ao silenciar as questões de gênero, o currículo escolar reforça as práticas escolares, discursivas e relações marcadamente desiguais entre homens e mulheres. Em grande medida, precisamos entender que o currículo não é "neutro". Embora exista a crença na possibilidade de uma objetividade absoluta do conhecimento cientifico e de uma prática educativa que esteja livre de qualquer interferência do sujeito. Estamos cônscios em reconhecer que as desigualdades de gênero continuam sendo produzidas na escola e que o currículo escolar está igualmente intrinsecamente comprometido com a manutenção de uma sociedade excludente e dividida. Nessa via, é preciso colocar-se na contramão desse processo, tentando ao menos interferir na reprodução dessas desigualdades no espaço escolar.

■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito do Programa de Pós-Graduação Formação Docente em Práticas Educativas da Universidade Federal do Maranhão, o cumprimento dos primeiros créditos do período e da disciplina de Currículo, Cultura e Práticas Interdisciplinares, foram importantes no sentido de ajudar no entendimento das teorias dos estudos curriculares, dos paradigmas contemporâneos de currículo e suas implicações para o pensamento educacional.

Na esteira das reflexões suscitadas nesse estudo, percebemos a relevância de problematizar essas questões, diante do desafio de promover a transformação em relação às questões de gênero e desigualdades na escola e no currículo. Nesse sentido, é indispensável buscar caminhos que permitam (re)pensar a relação dominador-dominado, combater desigualdades, afirmar diferenças e problematizar os conhecimentos produzidos por sujeitos dominantes.

Em suma, não podemos promover essa reflexão sem abrir mão de pensar a escola e o currículo como um espaço político. Pensar nisso, implica na reflexão de que o currículo escolar assumiu um caráter marcadamente excludente, dada às condições desiguais da sociedade em que vivemos, historicamente heterossexual, machista, racista e homofóbica. No entanto, não podemos admitir que o currículo escolar reafirme as desigualdades entre os sujeitos, baseada nas questões de classe, raça, gênero e/ou orientação sexual.

Enfim, felizmente, há um saudável incômodo de professores, educadores/as, gestores/as das políticas públicas e dos movimentos em trazer para o cotidiano escolar um conhecimento aliado a uma reflexão das questões de gênero, sexualidade, das identidades, em uma perspectiva mais ampla e emancipatória.

REFERÊNCIAS

1. ALMEIDA, Janes Soares de. **Mulher e educação pelo possível**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

2. BASTOS, Maria Helena Câmara; STEPHANOU, Maria. **História e memórias da educação no Brasil** – Vol. III – Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

3. BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN´s)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

4. JULIO, Kelly Lislie. **Os têm tratado e educado:** as mulheres e suas ações para a manutenção da família e a educação de menores no termo de Vila Rica, MG (1770 1822). 2017, f. 341. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-ALSH3B. Acesso em: 13 de abril de 2020.

5. LEMOS, Jádson Rudson Rodrigues; JULIO, Kelly Lislie. **As congregações religiosas femininas e a educação brasileira – breves discussões das pesquisas**. In: Witembergue Gomes Zaparoli; Antônio Sousa Alves. (Org.). Estado da Arte em Educação volume 1. Rio Branco/Acre: Núcleo de Estudos das Culturas Amazônicas e Pan-Amazônicas, 2020, p. 183-199.

6. LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista.1.ed. São Paulo: Vozes, 1997.

7. NERIS, Wheriston Silva. **Igreja e Missão:** religiosos e ação política no Brasil. Tese (Doutorado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão: 2014a. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/6245/1/WHERISTON_SILVA_NERIS.pdf. Acesso em: 30 de janeiro de 2020.

8. SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Revista Educação e Realidade, jul./dez. 1995, 20(2):71-99.

9. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

02

Apontamentos sobre o corpo e o cuidado de si

Renato Sampaio de **Azambuja**
ICBS/UFRGS

Nadia Geisa Silveira de **Souza**
ICBS/UFRGS

doi 10.37885/210504576

RESUMO

A biomedicina constitui uma das possíveis verdades médicas no âmbito do cuidado com a saúde e com o corpo. Produz um discurso cuja prática tende a levar efeitos em que os indivíduos se subjetivam enquanto corpos objetivos, estruturados em órgãos, que existem independente do contexto onde se processam as relações do viver com suas historicidades. Corpos orgânicos cuja configuração e cujos efeitos percebidos pelos sujeitos não dependem, pela objetividade com a qual são descritos, da incorporação dos processos psíquicos na própria compreensão do que é um corpo e um sujeito. Corpos objetivos cujo comportamento tende a ser explicado através do determinismo dos mecanismos da estrutura molecular ou genética como causa e efeito, estabelecendo um princípio natural e essencial do corpo, explicativo e gerador dos fenômenos corporais e psíquicos. Nesse contexto, o entendimento dos processos de enfermidade passa por uma compreensão de que doentes são definidos como portadores de doenças, como se a doença fosse, por um lado alienígena ao corpo e por outro lado fosse parte de uma natureza exclusivamente corporal e orgânica independente dos sujeitos cujos aspectos mentais e emocionais arcam juntamente para o entendimento mais completo dos processos mórbidos e para um cuidado de si que vise uma transformação de condutas perante as relações de vida.

Palavras-chave: Corpo, Biopoder, Cuidado de si.

O CUIDADO GERADO PELA BIOMEDICINA

A biomedicina constitui uma das possíveis verdades médicas no âmbito do cuidado com a saúde e com o corpo. Produz um discurso cuja prática tende a levar efeitos em que os indivíduos se subjetivam enquanto corpos objetivos, estruturados em órgãos, que existem independente do contexto onde se processam as relações do viver com suas historicidades. Corpos orgânicos cuja configuração e cujos efeitos percebidos pelos sujeitos não dependem, pela objetividade com a qual são descritos, da incorporação dos processos psíquicos na própria compreensão do que é um corpo e um sujeito. Corpos objetivos cujo comportamento tende a ser explicado através do determinismo dos mecanismos da estrutura molecular ou genética como causa e efeito, estabelecendo um princípio natural e essencial do corpo, explicativo e gerador dos fenômenos corporais e psíquicos. Nesse contexto, o entendimento dos processos de enfermidade passa por uma compreensão de que doentes são definidos como portadores de doenças, como se a doença fosse, por um lado alienígena ao corpo e por outro lado fosse parte de uma natureza exclusivamente corporal e orgânica independente dos sujeitos cujos aspectos mentais e emocionais arcam juntamente para o entendimento mais completo dos processos mórbidos e para um cuidado de si que vise uma transformação de condutas perante as relações de vida.

A percepção da subjetividade segue a mesma lógica de produção de verdades. As ciências psicológicas entendem o “eu” enquanto uma estrutura que, apesar de complexa e dinâmica, é estruturalmente constituída no consciente e inconsciente do indivíduo cujo efeito principal é constituir sua subjetividade (Rose, 2001). Numa perspectiva cada vez mais biologicista, comportamentos e emoções, tais como diagnósticos psiquiátricos de depressão, pânico ou mania, são cada vez mais reduzidos à mecanismos moleculares cerebrais de uma natureza orgânica.

Nesse contexto da biomedicina molecular e de medicamentos produzidos para o controle a esse nível de sintomas mentais, preocupa o uso crescente de drogas capazes de alterar nosso humor, emoções, desejos e capacidades intelectuais. Conforme “Leon, Kass, Francis Fukuyama e seus colegas na *US President’s comission on Bioethics* (2003, pp266-267) ‘O crescente poder de administrar nossas vidas mentais farmacologicamente ameaça nossa felicidade tirando nossa identificação, não apenas com o mundo, mas também com os sentimentos, paixões e qualidades mentais e de caráter que nos permitem viver bem... A criação de temperamentos calmos em momentos de alto prazer ou satisfação pessoal que não suportam nenhuma relação em nossos compromissos atuais ameaça minar nossos sentimentos paixões e virtudes. O que particularmente se deve temer acerca do aumento comum e causal do uso de drogas que alteram o humor, de fato, não é que elas irão nos induzir a

permanecer na felicidade... mas que elas irão nos seduzir a descansar satisfeitos em uma felicidade falsa e superficial'" (citado em ROSE, 2010, 634).

É esse o caso da fluoxetina e seus similares. São medicamentos de ação molecular, no caso inibindo a recaptação de serotonina ao nível da placa neural, com efeitos mentais químicos de "bem estar". Por outro lado, são medicamentos que "não permitem que indivíduos manipulem seu temperamento à sua vontade" (ROSE, 2010, p. 634). As pessoas tendem a ficar a mercê de soluções "mágicas" e farmacológicas de seus estados psíquicos cujas origens muitas vezes decorrem das relações vividas e sentidas nos processos de subjetivação de uma existência. Rose (2010. p. 634-635) afirma que grupos de cientistas da neuroética "temem que a felicidade superficial em uma pílula tenha o alvo errado... [e que] talvez o motivo de nossas preocupações [dos bioéticos] com tais drogas não devesse ser as melhorias [observadas nos pacientes] e, sim o controle", contextualizando o uso dos medicamentos psicoativos no âmbito de uma biopolítica. O uso de Ritalina para crianças hiperativas pode muito bem de inserir nessa perspectiva de controle e intolerância à diversidade.

Outrossim, tais verdades médicas que potencialmente geram controle e, por consequência, conservam e produzem relações de poder nas relações entre indivíduos e coletivos, não se restringem somente especificamente às práticas médicas enquanto um tipo de cuidado, como também se expandem a um conjunto de verdades que são sustentadas pela biomedicina em termo de um cuidado sobre o corpo.

Francisco Ortega (2002) apresenta uma abordagem interessante nesse sentido explorando a formação contemporânea de bio-identidades e biossociabilidade. Para o autor, pode estar ocorrendo um deslocamento e aprimoramento na ênfase do controle do biopoder: "de uma maneira ampla, a noção de biossociabilidade visa descrever e analisar as novas formas de sociabilidade surgidas da interação do capital com as biotecnologias e a medicina. A biossociabilidade é uma forma de sociabilidade apolítica constituída por grupos de interesses privados, não mais reunidos segundo critérios de agrupamento tradicional como raça, classe, estamento, orientação política, como aconteceria na biopolítica clássica, mas segundo critérios de saúde, performances corporais... novos valores com base em regras higiênicas, regimes de ocupação de tempo, criação de modelos ideais de sujeito baseados no desempenho físico" (p. 153-154). Trata-se do imperativo da academia de ginástica, da competição do melhor desempenho físico, da forma do corpo físico para ser visto e fotografado, da longevidade, tudo estruturado sob o discurso biomédico "baseado em constantes biológicas, taxas de colesterol, tono muscular, desempenho físico, capacidade aeróbica [que] populariza-se e adquire uma conotação 'quase moral'" (p 154) do indivíduo que se subjetiva nesse sentido. Ortega (2002) avalia que nem as atividades lúdicas, religiosas e sexuais escaparam deste enquadramento. Para ele, é nesse âmbito que se produzem os

movimentos de subjetivação atuais constituindo sujeitos submetidos às "regras da biossociabilidade, enfatizando-se os procedimentos de cuidados corporais, médicos, higiênicos e estéticos na construção das identidades pessoais das bioidentidades. Trata-se da formação de um sujeito que se auto controla, auto vigia e auto governa" (p. 154-155). Ou seja, um sujeito em constante busca do que é considerado "normal" e "saudável", em permanente insatisfação almejando um padrão de perfeição normatizada. "Certamente, o corpo torna-se foco do poder disciplinar. Contudo, mais do que isso, torna-se um portador visível da auto identidade" (ORTEGA, 2002, p. 155) e de um estilo de vida caracterizado por um tipo de cuidado fundamentado nessas bioidentidades corporais alicerçadas em saberes biomédicos.

Há outro aspecto a ser levantado. Alimentados pela teoria do risco, em que a qualquer momento alguma patologia pode se desenvolver nos órgãos ou invadir corpos biológicos, os indivíduos são também subjetivados pelo medo e pela ansiedade da iminência patológica. Nesse contexto de produção de verdades, a mulher na menopausa necessitaria de terapia de hormonal para diminuir riscos e aumentar longevidade; o colesterol precisa estar em padrões normatizados; o corpo precisa ser visto em sua estrutura orgânica e bioquímica para que o sujeito perceba-se saudável. Não bastam suas sensações existenciais. Cria-se uma insegurança que somente o exame normal tranqüiliza o indivíduo subjetivado nesse sentido de submissão. Ainda nessas circunstâncias, incorpora-se o exercício físico com esse objetivo estrito de cuidado. Não como uma forma entre outras de realização de si como sujeito que constrói sua autonomia em que a realização "corporal implica e/ou se desdobra numa ascese da alma... [como] prática de liberdade" (ORTEGA, 2002, p. 148), como costumava ser a prática corporal na Grécia clássica. Não se configuram, no contexto das práticas corporais de bioidentidades, como práticas fundamentadas em uma estética da existência. Sustentam-se em um tipo de cuidado em que o corpo e a longevidade transformam-se em um fim em si, comercializável, submetidos ao autocontrole e ao medo permanente para que não haja possibilidade de desvios na normatividade corporal estabelecida.

"O imperativo do cuidado, da vigilância e da ascese constante de si, necessário para atingir e manter os ideais impostos pela ideologia do 'healthism' exige uma disciplina enorme" (ORTEGA, 2002, p. 162). O conjunto das práticas de body-building se encaixam nesse perfil da procura de um corpo perfeito e saudável segundo normas proferidas pela biomedicina. No conjunto, tratam-se de práticas que prometem ser a profilaxia e o tratamento universal para se garantir saúde e distância dos consultórios médicos, estes utilizados somente em casos de doença orgânica estabelecida. "Na atualidade, os apelos ao auto controle e à disciplina visam exclusivamente o controle do corpo... o corpo torna-se o lugar da moral é seu fundamento último e matriz da identidade pessoal" (p. 165).

Nesse tipo de cuidado com o corpo biológico, este termina por representar um tipo restrito e controlado de liberdade correspondendo à identidade aparente ao que se pensa que sejamos e que gostamos. Assim são corporificados e subjetivados os indivíduos submetidos à objetividade orgânica. Acabamos sendo o que vemos que somos e não o que experimentamos e sentimos em nossas relações com quem e como vivemos. Tudo o que seja do outro passa a ser algo potencialmente diferente e estranho para si. Tal aparência do que achamos que somos tende a se transformar em essência interna do que pensamos ser. Como essência, não caracterizo enquanto um tipo de profundidade, senão uma visão de ser humano que exclusivamente possui estrutura previa e predeterminada, seja corporal ou psíquica. “A superficialidade, a eterna desconfiança do outro e o melindre são os correlatos do homem somático”, afirma Ortega (2002, p. 169). São subjetividades que oscilam entre a fragilidade do potencial perigo associada a desconfiança de si, por estar algo errado com seu corpo ou do outro que pode ser um tipo de ameaça, com a conseqüente avidez competitiva: nesse caso, somente a norma para além de si pode aplacar e balizar tal angústia existencial de um corpo reduzido ao determinismo de seus órgãos. Esse corpo orgânico de valor quase absolutizado ocupa o lugar principal das bioidentidades, é “o parceiro privilegiado e o lugar de predileção do discurso social” (ORTEGA, 2002, p. 170) que realiza para si mesmo. O outro, o semelhante ou o diverso, tende a se tornar peça obsoleta nas relações desse sujeito que é assim corporificado, cada vez mais banalizado, exposto e moldado nas normas da perfeição orgânica.

■ À PROCURA DE OUTRO CUIDADO

O cuidado com o corpo decorrente do saber biomédico carece de alternativas que correspondam à perspectivas mais existenciais ligadas à corporeidade, do significado das coisas atribuído pelo sujeito ao viver, de como o sujeito constrói esse significado em seu viver que é consecutivo de suas experiências no mundo, de suas posições que adota, de como sente e percebe, de como é perturbado pelas relações existenciais de seu viver nas instituições sociais e pessoais, de como, enfim, seu corpo e suas transformações se articulam com as transformações vividas pelo sujeito em sua existência. Somos capazes de atribuir, a todo o momento, sentido às experiências pelas quais passamos e tais experiências nos afetam, moldam nossa subjetividade e corporeidade, inclusiva podendo atingir o modo como adoecemos. Pretendo levantar uma hipótese de corpo dinâmica e em permanente transformação, constantemente subjetivada e ressubjetivada nas praticas do viver, não baseada em sua materialidade orgânica, mas em suas intensidades e movimentos. Nesse contexto, abre-se a possibilidade de um sujeito, cujo cuidado de si possa expressar mais que uma biossociabilidade orgânica e se oriente por uma relação ética consigo e com o mundo através da

permanente observação de si, da maneira como vive, imerso e participante na legitimidade de incontáveis outros sujeitos e na proposição “de definir as formas nas quais a relação consigo pode eventualmente transformar” (FOUCAULT, 2013, p. 321) a si e aos outros na convivência. Aqui, terá importância, como veremos, a questão da forma da vida que se leva.

Foucault (2013) afirma que o cuidado de si é uma prática diária, filosófica e existencial, “uma opção que deve ser feita de uma vez por todas e que, em seguida, deve se desenvolver, se desenrolar e quase se barganhar no trabalho assíduo da vida cotidiana... na atividade de todos os dias” (p. 220). Trata-se de um percurso de vida “na relação consigo, no trabalho de si sobre si, no trabalho sobre si mesmo, nesse modo de atividade de si sobre si... como conjunto das práticas pelas quais o sujeito tem relação consigo mesmo, se elabora a si mesmo, trabalha sobre si” (FOUCAULT, 2013, p. 221). Em Hermenêutica do Sujeito (2006), o filósofo francês refere que “o cuidado de si não está ligado à aquisição de um status particular no interior da sociedade. É o ser inteiro do sujeito que, ao longo de toda sua existência, deve cuidar de si enquanto tal” (p. 301). Nesse sentido, é da responsabilidade de cada um essa prática ascética.

Todavia, tal pratica existencial não se configura como uma pratica contemplativa na compreensão de um “self”, como se houvesse um “eu” essencial, mas na atividade consciente de mudança de si mesmo. Fundamentando-se em Sêneca, afirma que “trata-se de um percurso através do mundo, de uma busca através das coisas do mundo e suas causas. Não se trata absolutamente, para a alma, de dobrar-se sobre si mesma, de interrogar-se sobre si para reencontrar em si mesma a lembrança das formas puras que viu outrora. Trata-se, ao contrário, de ver atualmente as coisas do mundo” (FOUCAULT, 2006, p. 343). Se não se configura como uma salvação ou um encontro com o “eu”, entendo a prática do cuidado de si como um processo permanente na busca de uma atividade e de uma compreensão de como se subjetivam o conjunto de ações do sujeito para consigo mesmo na conformação de sua corporeidade e no entendimento de si. Visualiza-se nesse contexto um fenômeno de construção permanente de um padrão e uma forma de viver. A construção de uma certa identidade e um certo sentido do viver que se distingue e se conserva, ao mesmo tempo que se transforma no processo do cuidado de si e na construção de uma identificação singular mediada através de suas relações com o mundo.

É nesse cenário que as práticas médicas deveriam voltar-se para a construção de tecnologias do sujeito e para a construção de uma medicina de corpos subjetivados, ou seja, uma tecnologia em que a percepção de si inserido em uma trama histórica de relações ontológicas do sujeito se relacionariam com os sintomas de sua enfermidade. Também seria importante a elaboração uma tecnologia experimental dos sujeitos associada a uma terapêutica que levasse em consideração a possibilidade do sujeito se incorporar, ou seja,

tomar para si seu próprio cuidado na compreensão de que seu corpo é expressão de como o sujeito vive. Seriam enfermidades individuais e não nomes de doenças impessoais. Uma tecnologia médica existencial dos sujeitos que vivem cada um a seu modo sua enfermidade enquanto modo e forma de sentir e viver a enfermidade. Significa uma medicina em que se converta, cada um de nós, a objeto do conhecimento de si no cuidado do tipo de vida que exerço, que tipo de relações estabeleço de como percebo as diferenças e me relaciono com elas, se subjetivando nesse processo de viver.

Conforme Foucault (2006), na cultura helenística, “o cuidado de si vai ser considerado, portanto, como o momento do primeiro despertar. Situa-se exatamente no momento em que os olhos se abrem, em que se sai do sono e se alcança a luz... um princípio de permanente inquietude no curso da existência” (p. 11). E isto não em qualquer sentido, senão na direção da “necessidade de que o sujeito se modifique, se transforme, se desloque, toma-se, em certa medida e até certo ponto, outro que não ele mesmo, para ter acesso à verdade. A verdade só é dada ao sujeito a um preço que põe em jogo o ser mesmo do sujeito. Pois tal como ela é [sem essa transformação], não é capaz de verdade” (p. 19-20).

Esse é um trabalho de si sobre si para a produção de verdades em que o sujeito tendo a não mais se submeter às verdades institucionalizadas. É a tentativa de construção de um poder de liberdade. Mais do que auto-observação, trata-se de uma pratica de si sobre si, uma mudança contínua e ininterrupta de si para consigo e conseqüentemente para com os outros em que a transformação é de responsabilidade do próprio sujeito. Ética, pois é ética consigo mesmo. Um movimento do ser enquanto espírito, por assim dizer, no acesso a um tipo de verdade na qual a ação perceptiva, para além do saber objetivo, é baseado na atividade completa do sujeito, envolvendo experiências vivenciais e emocionais “em si mesmo e por si mesmo, [que] jamais conseguiria dar acesso à verdade se não fosse preparado, acompanhado, duplicado, consumado por certa transformação do sujeito, não do indivíduo, mas do próprio sujeito no seu ser sujeito” (Foucault, 2006, p. 21)

Foucault (2006) ainda faz a crítica à objetividade da modernidade desde a revolução cartesiana do *cogito* em que “admitimos que o que da acesso à verdade, as condições segundo as quais o sujeito pode ter acesso à verdade, é o conhecimento [momento cartesiano da verdade]... sem que mais nada lhe seja solicitado, sem que seu ser de sujeito deva ser modificado ou alterado, é capaz em si mesmo e unicamente por seus atos de conhecimento, de reconhecer a verdade e ter acesso a ela” (p. 22). Esse tipo de acesso à verdade que sustenta a objetividade científica, de particular interesse nesse estudo onde se assenta a biomedicina, não modifica sujeitos, ao contrário, submete suas subjetividades às verdades dos corpos orgânicos objetivados.

No sentido de buscar uma modificação nessa perspectiva cartesiana, o trabalho de si sobre si é qualitativo e sua dependência da objetividade é profundamente relativizada através do uso da ação linguajante. Como foi observado, Foucault argumenta que somente o dizer a verdade pode contribuir para uma prática ética do sujeito agente de si mesmo para com os outros em suas relações existenciais. Tal ação linguajante deveria configurar-se como percepção de si em como age em seus vínculos e convivência, que posição tem nesses vínculos e de onde se pronuncia, que forças estão em ação no momento e às quais é submetido, em quais maneiras de seu viver se expressam e como pode transformá-las. Para Foucault (2013) esse trabalho sobre si parte, antes de tudo, de uma atitude perante a vida que todos deveríamos praticar sustentada pela ousadia ao dizer a verdade, dizer tudo e falar com franqueza seja o que for que estiver sentindo ou vivendo: o uso da *parresía.* Para ele, "ser agente de verdade... reivindicar para si o monopólio da *parresía* não vai querer simplesmente dizer e pretender que ele pode enunciar a verdade no ensinamento, nos conselhos que dá, nos discursos que pronuncia, mas que é efetivamente, em sua própria vida, um agente de verdade" (p. 291). A coragem e a ousadia de praticar a verdade no falar tem como principal objeto o cuidado de si mesmo. Molda-se uma *parresía* sobre si, sobre seu comportamento e atitude perante as forças e situações em que o sujeito se encontra e é submetido, um entendimento de si nesse contexto do que gera em si e da verdade que ele seria capaz de produzir no sentido da transformação, não do outro, mas de si primariamente. Uma prática que emerge como "função que consiste em dizer livre e corajosamente a verdade... como livre coragem de dizer a verdade e, dizendo assim corajosamente a verdade, de adquirir ascendência sobre os outros para conduzi-los convenientemente" (p. 310). Essa vida e existência do sujeito produz um *ethos* no modo e forma de viver, na maneira de como se vive. Seria um tipo de prática de verdade transformadora do sujeito como ação de liberdade frente a sujeição e coerção em que vive o sujeito imerso nas relações de forças da sociedade e da família. Trata-se de governar a si mesmo para que se possa contribuir na condução da verdade no âmago da sociedade.

Importante salientar que o critério de verdade para o discurso não deve se encontrar em entidades como um "eu mesmo" que meramente enuncia o que pensa, mas na experiência vivida e expressa em modos linguajantes entre os sujeitos, legitimada nesse viver e nesse espaço interssubjetivo, na "identidade do discurso entre duas pessoas" (FOUCAULT, 2013, p. 336). O filósofo francês denomina de homologia essa identidade. Acrescenta que "para que a homologia tenha efetivamente valor de lugar na formulação e prova da verdade, será preciso que cada um dos interlocutores tenha, pelo outro, um sentimento de benevolência que provém da amizade" (p. 337). A verdade, portanto, não se encontra nem na objetividade e nem no sujeito constituinte, senão na própria constituição dos espaços psíquicos

interssubjetivos, na relação entre pessoas e na coragem de dizer a verdade sobre si enquanto uma ação no viver, não meramente um discurso, de si sobre si. Trata-se de uma atenção plena e permanente do cuidado de si e de como se governa o sujeito nas suas atividades. Toda essa atividade psíquica não é propriedade de um cérebro, mesmo que a atividade molecular cerebral seja necessária, mas não determinante. A atividade linguajante, em particular a *parresía,* ocorrem nos espaços psíquicos vividos entre sujeitos que se subjetivam continuamente ao viver, transformando-se e conservando-se concomitantemente, perante a possibilidade de se criar um sentido para a vida no governo de si.

■ O USO DO CORPO EM UMA ONTOLOGIA DA FORMA-DE-VIDA

Se na biomedicina a estrutura orgânica tende a preceder o ser do sujeito na medida que inclina-se para que a biologia essencialize a arquitetura orgânica na determinação da atividade psíquica e corporal do sujeito, incluindo as enfermidades, aqui pretendo apontar outra possibilidade. A clássica divisão considerada por Agambem entre *bios* (forma de viver própria do indivíduo ou grupo) e *zoè* (vida biológica como de qualquer animal) necessita ser superada "fazendo coincidir em todos os pontos *bios* e *zoè* [tanto em conceito de corpo e sujeito como em suas atividades vitais]" (AGAMBEM, 2017, p. 252). O autor argumenta que esta divisão é um "conceito - que se apresenta hoje sob as vestes de uma noção científica – é, na verdade, um conceito político secularizado" (p. 236) enquanto função de um saber médico anatomizado em que a estrutura é determinista e precede o sujeito. A união de *zoè* e *bios* poderia ser considerada como uma concepção de união mente e corpo em que os efeitos mentais e psíquicos pertenceriam ao espaço interssubjetivo e influenciariam os processos de subjetivação individual e singular dos sujeitos.

Se a forma orgânica se insere no conjunto de circunstâncias como uma espécie de dispositivo no entendimento do corpo na biomedicina e serve para a produção de uma visão de corpo objetivo, qual seria a forma ou que corpo se pode propor como alternativa para um cuidado ético de um uso do corpo e trabalho de si para transformação de si?

Uma possibilidade se apresenta no entendimento do corpo como configuração, na saúde ou na enfermidade, de uma expressão do modo como se vive, ou seja, enquanto forma-de-vida. Agambem (2017) define assim: "uma vida, que não pode ser separada de sua forma, é uma vida para a qual, em seu modo de viver, está em questão o próprio viver e, em seu viver, está em jogo, sobretudo, o seu modo de viver... a forma do viver humano nunca é prescrita por uma vocação biológica, ... mas conserva sempre o caráter de uma possibilidade real, pondo em jogo o próprio viver." (p. 233-234). O pensador italiano traz para a discussão a construção de uma visão de corpo através de seu próprio uso no viver de cada um, constituindo-se, o corpo, a partir da experiência vital. Apresenta-se, então, como

uma possibilidade de um processo sempre em curso, nunca acabado de tornar-se sujeito corporificado de si mesmo, para além do substrato orgânico, de fazer-se humano aquele que vive um corpo humano. Este exercício, que é individual para a construção permanente de uma forma-de-si, não é, em absoluto, propriedade de alguém ou de algum órgão ou faculdade psíquica imanente do "eu", mas uma construção experimental da vida, balizada por um *ethos* no convívio dos espaços existenciais linguajantes, imersos em práticas de *parresía,* em uma aproximação sucessiva no sentido de um sujeito melhor.

Se ato linguajante pode caracterizar uma forma de pensamento e não se caracteriza como um pensamento de alguém, mas, sim, como uma atividade que signifique experimentação de estar vivo, trata-se de "um *experimentum* que tem por objeto o caráter potencial da vida e da inteligência humana"(AGAMBEM, 2017, p. 236). Para ele, "o pensamento é, nesse sentido, sempre o uso de si" (p. 237) ou ainda mais enfático, "o pensamento não define uma forma de vida ao lado de outras em que se articulam a vida e a produção social: ele *é a potência unitária que constitui em forma-de-vida as múltiplas formas de vida* (grifo do autor)*"* (p. 239). Fica evidente que o filósofo está imbuído em definir forma-de-vida como uso de si em que se constitua a unidade do viver a imensa diversidade do estar vivo. A consequência deste ponto de vista é que o sujeito na prática do governo de si e do uso de si expressa a possibilidade da existência humana, ao mesmo em tempo que só poderá usar seu corpo nesse sentido se viver em si essa totalidade.

Tal percepção de si no processo de subjetivação enquanto um pensar sobre si, como já vimos, não pertence ao corpo orgânico. Ocorre como uma prática de si nos espaços de convívio interssubjetivos. Esta prática de si pode acontecer, por exemplo, no próprio pensar sobre si, nas sensações decorrentes de sua atividade com os outros e as instituições, seu papel nelas e de como exerce sua liberdade/poder, condicionados por sua posição, sexualidade, gênero, raça e situação familiar, enfim, apresenta-se como um conjunto de saberes subjetivados que envolvem razão, emoção e sensorialidade em uma complexa e intricada experimentação vital em permanente mutação. O uso de si como prática e governo de si apresenta-se, então, como uma forma-de-vida que não significa um sujeito que preexiste ao viver e lhe dá substância e realidade. Pelo contrário, ela é gerada na prática em um modo ou forma de viver.

É forma-de-vida que se constitui em um regime de vida que tende a ser singular, único e individual na constituição de cada subjetividade corporificada. Pode-se conhecê-la através de preferências individuais, gostos, jeitos, inclinações, comportamentos, medos, reações, sono, hábitos alimentares, no modo de como cada um se manifesta. Quanto mais o sujeito se capacita em viver suas verdades subjetivadas, mais se capacita para a construção de um *ethos* no sentido de "redescobrir seu caráter ontológico [existencial e pessoal] afim de

reencontrar neles algo como uma nova terra ética" (AGAMBEM, 2017, p. 259). Tal caráter ontológico se molda nos modos de práticas existenciais: uma "ontologia modal, uma ontologia do *como* (grifo do autor)" (p. 259). Percebe-se a preocupação do autor em precisar um tipo de ontologia da existência vital em permanente configuração de si no viver as produções sociais e coletivas das quais faz parte, se subjetiva e é co-autor. Trata-se de uma ontologia que se modula a si mesma de cada sujeito nas praticas de viver de cada um, correspondendo a uma ontologia do estilo de viver como uma singularidade que oferece a manifestação de si no ser expresso em cada corporeidade.

No modo como compreende-se, este corpo em potência de existir, modalizado a cada instante em que se vive, expressando suas singularidades como fruto do viver configurado nos espaços de vida psíquica familiar, político, social e cultural, uma vez caracterizado por pensamentos, sensações e emoções, e que vem à tona pelo modo linguajante, é que pretendo defender como objeto do cuidado de si, do uso de si e do governo de si enquanto forma-de-vida. Assim, abre-se a possibilidade da construção de uma ética coconstitutiva entre sujeito e mundo. Molda-se um sentido para o viver. Para tanto, além do entendimento de que o psíquico adviria do compartilhamento de espaços psíquicos através do linguajar, é necessária uma noção de consciência como efeito desse movimento psíquico através do "qual o sujeito se torna objeto para si mesmo, refletindo sobre si mesmo, estabelecendo a si mesmo como refletivo e reflexivo" (BUTLER, 2017, p. 31). Somente neste movimento circular e recursivo incessante de aproximação de si se pode considerar a possibilidade do uso de si como um cuidado de si que seja transformador.

REFERÊNCIAS

1. AGAMBEM, G. *O Uso dos Corpos* [Homo Sacer, IV, 2] Ed. Boitempo (Selvino J. Assman, trad) 1ª ed. (2017)

2. BUTLER, J. *A Vida Psíquica do Poder - Teorias da sujeição,* Editora Autêntica, 1ªed. SP: São Paulo (2017)

3. DELEUZE, G & GUATTARI, F. *Mil Platôs*, Editora 34, 2ª ed (Aurelio Gurra Neto, Ana Lucia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão, Suely Rolnik - trad) São Paulo (2012)

4. FOUCAULT, M. *Em Defesa da Sociedade*, Curso no Collège de France (1975-1976). (Trad. Maria Ermantina Galvão) Ed. Martins Fontes, SP: São Paulo (2000)

5. FOUCAULT, M. *Hermenêutica do Sujeito*. (Trad. Marcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail) Ed. Martins Fontes, 2ª ed. São Paulo (2006)

6. FOUCAULT, M. *O Governo de Si e dos Outros*. (Trad. Eduardo Brandão) Ed. WMF Martins Fontes, 1ªed., 3ª tiragem, São Paulo (2013)

7. ORTEGA, F. *Da Ascese à Bio-ascese ou do corpo submetido à submissão do corpo,* In RAGO, M. & ORLANDI, L.B.L. & VEIGA-NETO, A. (orgs) *Imagens de Foucault e Deleuze - ressonâncias nietzschianas,* pp 139-173, Ed. DP&A, Rio de Janeiro (2002)

8. ROSE, N. *A biomedicina transformará a sociedade? O impacto político, econômico, social e pessoal dos avanços médicos no século XXI.* (Trad. E.R.P. Martins.) In *Psicologia e Sociedade*, 22(3), pp 628-638 (2010)

9. _________. *Inventando nossos eus,* In. *Nunca fomos humanos - nos rastros do sujeito,* Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Belo HNorizonte: Autêntica, 2001

03

Algumas cenas escolares nas construções de gêneros e sexualidades: um relato de experiência

Katiele **Hundertmarck**

10.37885/210504622

RESUMO

As construções de modos de ser e estar considerando as feminilidades e masculinidades perpassa pela influência dos diversos contextos de vida e sociedade, dos quais, a escola potencializa alguns modelos hegemônicos sobre os corpos, gêneros e sexualidades, ainda disciplinando-os para as normas binárias estereotipadas de ser, estar e se constituir enquanto mulher e homem no padrão cisheteronormativo. Pensar sobre as influências da escola na produção dos sujeitos é possibilitar a análise e constituir subsídios para a intencionalidade de refletir, discutir e desestabilizar alguns desses modelos hegemônicos. A partir disso, visualiza-se perspectivas para pensar estratégias nesse cenário cotidiano da escola e problematizá-las no sentido de identificar as pedagogias culturais que favorecem a constituição de feminilidades e masculinidades e com isso, promover inquietações com potencial de transformação. Objetiva-se narrar três cenas ocorridas na escola que possibilitam a discussão sobre como essa instituição atua na formação desses modelos hegemônicos de gêneros e sexualidades, argumentar as reverberações e favorecer um movimento de pensar sobre os papéis da escola na produção de sujeitos, na condução de assuntos relacionados a esses temas e vislumbres para romper com determinadas normas causadoras de sofrimentos, violências e exclusões dentro do espaço escolar e para além desse.

Palavras-chave: Gêneros, Sexualidades, Educação, Juventudes.

■ INTRODUÇÃO

A formação de cidadãos e cidadãs, os conhecimentos para a vida e formação profissional conseguinte, a descoberta e acesso às informações são algumas atribuições da escola, assim como são produzidas subjetividades a partir dos diferentes discursos da comunidade escolar. Crianças e adolescentes, ao vivenciarem suas infâncias e juventudes, na/durante a educação formal dentro das salas de aula, também estão inseridas em processos formativos concernentes às normas socialmente aceitas/aceitáveis, à disciplina, à docilidade, à reprodução de discursos e formas de viver consideradas “normais” em detrimento das “anormais”, “estranhas”, “diferentes”, em uma tentativa de trazer ao padrão, ensinar e demonstrar a punição aos transgressores e, a algum ponto, “aterrorizar” caminhos desviantes ao modelo cisheteronormativo (BENTO, 2011).

Por conta disso, a escola, uma instituição em que muitas pessoas passam muito tempo de suas vidas, pode ser promotora de desigualdades, injustiças, divisões, estigmas, preconceitos, intensos sofrimentos e violências, principalmente para quem transgride às normas de gêneros e sexualidades (LOURO, 2018). Problematizar o papel da escola na constituição dos estereótipos de feminilidades e masculinidades se faz necessário para proporcionar reflexões e possibilidades de transpor verdades consideradas absolutas e considerar as diferenças para viver a escola.

O objetivo é apresentar a narrativa de três cenas escolares, das quais visualiza-se a possibilidade de gerar uma discussão acerca do papel da escola na produção de sujeitos no que tange às feminilidades e masculinidades, modos de ser, estar, constituir e viver gêneros e sexualidades.

■ RELATO DE CASO

As cenas narradas a seguir foram observadas a partir de episódios ocorridos em uma escola pública de ensino médio entre os anos de 2018 e 2019, e foram protagonizadas por estudantes entre 16 e 18 anos de idade e educadoras/es. As cenas objetivam provocar os mecanismos utilizados pela escola na constituição dos sujeitos dentro das normas de gêneros e sexualidades, ou seja, como a escola trabalha para garantir que estudantes vivam como homens e mulheres heterossexuais, doutrinando como devem agir dentro da sua classificação de gênero e sexualidade e os procedimentos adotados para aqueles que ousam transgredir os papéis sociais impostos.

Primeira Cena: pode beijar na escola?

Nessa cena, visualiza-se a situação de um estudante que relata ter visto duas meninas se beijando na boca, no pátio da escola, para todo mundo ver, e que isso não poderia, na visão desse aluno, ser tolerado. O aluno foi até o setor responsável pela convivência estudantil informar o caso e solicitar providências. De acordo com o regulamento disciplinar discente, estudantes podem beijar-se na boca, trocar carinhos entre si, desde que "sutis", ou seja, nada de muito "pegado" e/ou que atrapalhe o desenvolvimento das aulas. Isso significa que não podem trocar carícias, beijos, abraços na sala e outros espaços durante as aulas, mas estão permitidos, por esse regulamento, durante o intervalo das aulas, entradas e saídas, no pátio, respeitada à "sutileza". Não há descrito nesse regulamento alguma referência à orientação sexual de estudantes. A conduta das/os educadores/as nessa situação foi chamar os responsáveis pelas meninas, explicar sobre o beijo protagonizado por elas, alertando às famílias para o desvio de sexualidade diagnosticado, na visão dessas/es profissionais.

Segunda Cena: as meninas querem jogar futebol

As meninas podem jogar futebol? Esse foi o questionamento de um aluno, ou foi, na intenção de afirmar: meninas não podem jogar futebol. A cena aconteceu após um grupo de meninas solicitar ao professor de educação física à participação no jogo de futebol, compartilhando do horário da aula para também jogarem futebol. Os meninos não gostaram da solicitação e pressionaram o professor para que não deixasse. Contudo, o professor concordou com o compartilhamento do horário e disponibilidade do campo de futebol, um tempo para o jogo das meninas e outro tempo para o jogo dos meninos. Contudo, revoltados, os estudantes iniciaram um movimento de resistência e repúdio, adotando a postura de que meninas não podem jogar futebol. A conduta adotada pelos educadores que mediaram a situação foi sugerir, inicialmente, uma atividade alternativa para as meninas executarem nesse tempo, como jogar vôlei ou caminhar. As meninas não aceitaram e foi proposto, então, uma tentativa de dividir o tempo em, mais para os meninos e menos para as meninas, e assim, aconteceu, após intensos discursos de "pode" e "não pode".

Terceira Cena: pode usar esse *short* aqui?

O setor responsável pela convivência estudantil foi chamado para orientar uma estudante que chegou na escola vestindo um *short* e na visão da educadora solicitante, não poderia estar assim, "seduzindo" os colegas. Em seguida, a aluna foi orientada dos "riscos" que estava submetida em vestir-se assim na escola: seduzir os colegas e poder ser vítima

de assédio sexual. Então, foi informada sobre a necessidade de vestir-se "adequadamente" a partir de então, para a sua própria segurança, na visão de algumas/uns educadoras/es.

DISCUSSÃO

Ao trazer à tona as cenas supracitas, destaca-se o cenário escolar mediado pelas vivências de gêneros e sexualidades, onde as normas são questionadas, ainda que de forma sutil ou sem uma tomada de consciência para tais conceitos, o fato é que essas vivências, por fazerem parte de todas as pessoas, estão inseridas no contexto da escola. O que cabe é posicioná-las ao centro da discussão, neste relato, para projetar sentidos e subjetividades no cotidiano de estudantes e educadoras/es.

Vianna (2018) ao descrever a história de lutas, danos e resistências das políticas de educação, gênero e diversidade sexual, traz à cena as décadas de lutas para a garantia de algumas conquistas:

> [...] políticas públicas de educação relativas à consolidação do conceito de gênero como uma categoria analítica capaz de produzir conhecimento histórico e descortinar caminhos para uma crítica mais incisiva às características tidas pela tradição como naturalmente masculinas ou femininas e às afirmações biológicas sobre corpos, comportamentos e habilidades de mulheres e homens e sobre diferenças sociais, destacando o caráter socialmente construído do conhecimento científico. (VIANNA, 2018, p. 96)

Contudo, "as conquistas, assim como as identidades, não são fixas" (VIANNA, 2018, p. 97) denotando o caráter contínuo de enfrentamento às desigualdades na educação que provocam danos e diversos sofrimentos. Assim, o cenário é de intensos campos de disputas e conflitos para dar voz a esses temas tão importantes à vida.

Os espaços educativos têm tido como uma das principais preocupações e/ou atribuições "[...] a adequação dos corpos para a vivência dos gêneros e sexualidades em conformidade – social e culturalmente produzida – com a materialidade biológica" (RIZZA ; MAGALHÃES; RIBEIRO, 2020, p. 158). Isso está explícito nas três cenas narradas. Quando a escola, ao dizer que a roupa da menina não é adequada porque pode seduzir os colegas, está, de fato dizendo que uma menina que não quer demonstrar a sua sexualidade, ou não está interessada em seduzir, não iria se vestir do jeito daquela estudante. A expectativa social gerada em torno do que é ser mulher, a partir dos esterótipos, é esperar ser seduzida pelo homem, ao passo que, usar roupas curtas, é uma demonstração de menosprezo às mulheres, como vistos por diversos artefatos culturais, dos quais a escola faz parte e os reproduz.

No trecho a seguir, as pesquisadoras na área da educação para a sexualidade, nos instigam para essas questões:

> Pensar a respeito dos processos de construção dos corpos, dos gêneros e das sexualidades nos possibilita perceber o quanto a existência e a produção dos sujeitos está articulada às práticas, às experiências e aos atos de reiteração das interpretações sobre o masculino e o feminino, as quais sãor realizadas a partir das normas estabelecidas socialmente, para homens e mulheres, nos diferentes espaços sociais. (RIZZA; MAGALHÃES; RIBEIRO, 2020, p. 160)

Isso está narrado pela cena em que as meninas queriam jogar futebol, mas foram questionadas se jogar futebol não ser coisa de mulher, ou ainda, futebol ser coisa de homem. São essas práticas e experiências, afirmadas pelos discursos que produzem os sujeitos que podem e os que não podem jogar futebol. Cada vez que são barradas, as meninas estão recebendo as informações de que não podem jogar futebol e os meninos, reforçam que eles devem jogar futebol e que eles não podem deixá-las jogar. Esse exemplo de quem pode e quem não pode jogar futebol é um dos tantos que permite discutir sobre a constituição de ser homem e ser mulher, das posições (e imposições) articuladas com base nos comportamentos sociais esperados para cada gênero. Logo, as masculinidades e feminilidades são construções sociais a partir dos diversos discursos, dos quais a escola potencializa muitos deles (LOURO, 2020).

Estão claras as situações preconceituosas dessa cena, haja visto que limitou-se o que pode uma pessoa com base no seu gênero estabelecido. Podemos pensar em um caso de machismo, sexismo, entre outras violências causadas às mulheres por essas, entre tantas outras, situações de opressões relacionadas às desigualdades entre os gêneros. A escola produz diferenças, distinções e desigualdades, separando sujeitos, classificando, ordenando e hierarquizando diferentes posições (LOURO, 2014). Isso reforça a manutenção de uma sociedade dividida, mediada pelas relações de poder. Nesse caso, centraliza o homem, branco, cisgênero, heterossexual e marginaliza aqueles/as que diferem. Os homens podem tudo, desde que dentro da chamada “masculinidade hegemônica/tóxica”, marcados pelos estereótipos de fortes, resistentes, impositores, ativos. Às mulheres, cabe à docilidade, à submissão, o lar, a passividade. Então, homens e mulheres que fogem aos estereótipos esperados para seus gêneros, estarão submetidos aos estigmas e às violências.

Na cena em que é narrada a situação do beijo protagonizado pelas meninas, percebe-se a preocupação do estudante (homem) de avisar sobre a situação “anormal” que presenciou e ainda reivindicar seu direito de solicitar providências. É o que Louro (2019, p.10) nos diz:

> As muitas formas de fazer-se mulher ou homem, as várias possibilidades de viver prazeres e desejos corporais são sempre sugeridas, anunciadas, promovidas socialmente [...]. Elas são também, renovadamente, reguladas, condenadas ou negadas.

A vivência de sexualidades desviantes é vista pela anormalidade e por isso, deve ser punida. De fato, nessa cena, vemos a posição da escola na condução punitiva, com o encaminhamento para conversar com os responsáveis pelas meninas, no sentido de alertar para algo incomum, que deve ser regulado e marginalizado.

Efetivamente, pelos estudos de gêneros, sexualidades e educação, em uma perspectiva cultural pós-estruturalista, sabe-se que "[...]a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política [...] é 'aprendida', ou melhor é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos" (LOURO, 2019, p. 11).

Logo, a sexualidade não é "natural", não nasce com as pessoas, não é vivenciada de forma universal (LOURO, 2019). Então, não se pode pressupor que todas as pessoas sejam heterossexuais e tampouco querer encaixar todos/as dentro desse padrão normativo e opressor. Para Louro (2020) é preciso repensar as formas de educar para a sexualidade e assim desconstruir o processo em que uns são considerados normais e outros sujeitos são postos às margens. Avaliando que "os novos sujeitos, as novas sexualidades, as novas parentalidades, os novos arranjos familiares estão presentes no tecido social, e precisamos falar sobre eles" (COLLING, 2020, p.83), não é possível, desse modo, marginalizar vivências. Propõe-se pensar na escola como um local de construção e desconstrução das "posições-de-sujeito", o que nas situações em análises, poderia se pensar em investir na ressignificação dessas posições marginalizadas/negativas em positivas a partir de um currículo escolar pós-crítico que seja capaz de incluir às diferenças (FURLANI, 2016).

O pós-estruturalismo é uma das formas de criticar essa constituição de um sujeito único e a partir do reconhecimento da representação positiva e centralidade do homem, branco, ocidental, cristão, rico, heterossexual, questionar que os sujeitos são formados por diversas identidades culturais construídas nos discursos e processos que designam a diferença a partir dos marcadores sociais de raça, gênero, sexualidade, etnia, geração, estado civil, físico, religião, classe social, entre outros (FURLANI, 2016). Logo, "se a produção da identidade se dá através de práticas discursivas e não discursivas, disciplina e controla, ela também pode ser libertária e combater a neutralização das diferenças" (COLLING, 2020, p.87).

Então, uma das estratégias capazes de constituir uma escola sensível às demandas das diferenças, cabe

> [...] multiplicar as subversões e o que possibilita reinventar, criar e aprender. amais subtrair... Vamos encontrar a diferença que possibilita o desaprender e o confrontar com o novo. Vamos desenhar um caminho outro que é e será o motor do experimentar, do viver e do aprender. (PARAÍSO, 2016, p. 233)

Aos/as educadores/as, submersas/os nesse universo das juventudes, nas diversas pedagogias que constituem os sujeitos por meio de seus discursos e ações, sugere-se

criar oportunidades para que estudantes possam pensar e discutir sobre a vida sexual, com acesso às informações claras, objetivas e científicas (FIGUEIRÓ, 2018), pois

> [...] quando não se fala de sexualidade, ou seja, quando se opta por não trabalhá-la, no espaço da escola, como tem acontecido muito frequentemente, mesmo assim está se realizando o ensino da sexualidade, pois o silêncio também é uma forma de educar. Com ele, os alunos aprendem que este é um assunto tabu. (FIGUEIRÓ, 2018, p. 109-110)

Ainda que na escola "tal pedagogia é muitas vezes sutil, discreta, contínua, mas quase sempre, eficiente e duradoura" (LOURO, 2019, p. 20), considera-se que descontruir conceitos, verdades tidas como hegemônicas, como ser heterossexual e cisgênero como "normal", "natural" em detrimento das vivências homossexuais e transgêneras, deve ser tema a ser discutido na escola, a partir de propostas emancipatórias, pois trata-se de temas da vida, que atravessam a todos os corpos humanos e por conta disso, precisam ser pensados em todos os espaços educativos, do quais a educação formal pertence. Aliás, nesse sentido, "[...] falar de sexualidade é trabalhar o relacionamento humano e, por conseguinte, aprimorar as relações interpessoais" (FIGUEIRÓ, 2018, p. 88). Pois, nesse sentido, "Uma escola que não discute sexualidade e gênero em uma perspectiva de respeito às diferenças e promoção dos direitos humanos pode se tornar um espaço do medo, da discriminação e da violência" (MISKOLCI, 2020, p. 5).

De tal modo que as inúmeras violências contra as pessoas advindas da invisibilidade/apagamento das diferenças na escola podem proporcionar a falta do acesso ao direito à educação, devido às negligências e sofrimentos por meio de educadores/as e colegas e estender-se para as outras áreas da vida e comprometer o desenvolvimento saudável das pessoas.

Pensar nos modos que a escola produz sujeitos, nas cenas em tela, tentando enquadrá-los em normas, classificando e hierquizando, dizendo quem pode fazer o quê, como no caso do jogo de futebol, qual roupa pode usar (e porquê) e quem, na situação da menina usando o *short*, e inclusive, quem pode beijar, na cena do beijo entre as meninas, está atribuindo como cada pessoa deve exercer seus comportamentos com base nas características biológicas e socialmente esperadas. Limitar à vida e suas expressões baseadas em fundamentos estereotipados é condenar às normas hegemônicas e não dar oportunidades para refletir sobre outras vivências.

A problematização de algumas cenas escolares para as questões de corpos, gêneros e sexualidades é uma estratégia de romper condutas estigmatizantes, repensar saberes e fazeres na área da educação, na tentativa de propiciar diálogos democráticos em prol da qualidade de vida de todas as pessoas na escola (e para além dela) para possibilitar

reconhecer às diferenças, questionar modelos hegemônicos, transgredir opressões e permitir um ser e estar sem violências.

REFERÊNCIAS

1. BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(2): 548-559, maio-agosto, 2011. Disponível em: <>. Acesso em: 05 Mai 2021.
2. COLLING, A.M. Relações de gênero, feminismos e produção de sujeitos. In: SILVA, F.F., BONETTI, A.L. **Gênero, diferença e direitos humanos: é preciso esperançar em tempos hostis**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2020.
3. FIGUEIRÓ, M.N.D. **Educação sexual**: saberes essenciais para quem educa. Curitiba: CRV, 2018.
4. FURLANI, J. **Educação sexual na sala de aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial: uma proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
5. LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e educação** : uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.
6. LOURO, G.L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
7. LOURO, G.L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.
8. MISKOLCI, R. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.
9. PARAISO. M. A. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016. Disponível em: <>. Acesso em: 05 Mai 2021.
10. RIZZA, J.L. MAGALHÃES, J.C., RIBEIRO, P.R. Vivências dos gêneros e sexualidades que escapam : escolas e famílias em cenas narrativas. In: BRANCHER, V.R., COLLING, A.M., PORTO, E.Q. **Caminhos possíveis à inclusão V**: gêneros, (trans)gêneros e educação- alguns enfrentamentos. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.
11. VIANNA, C. **Políticas de educação, gênero e diversidade sexual**: breve histórias de lutas, danos e resistências. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

04

Presença notada, ausência sentida: concepções de docentes homens na educação infantil

Lívia Machado **Oliveira**
UFRRJ

Jonas Alves da **Silva Junior**
UFRRJ

Jónata Ferreira de **Moura**
UFMA

Matheus Fortunato da **Silva**
UFRRJ

doi 10.37885/210504854

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar como se dá a construção social de docentes homens atuantes na Educação Infantil exercendo masculinidades periféricas, refletindo sobre como os atravessamentos sociais, relacionados à perspectiva dos Estudos de Gênero, influenciam nesse processo. Sendo esta pesquisa de caráter qualitativo, utilizamos como ferramenta metodológica a aplicação de um questionário com o intuito de refletir sobre a identidade docente de sete profissionais que atuam na Educação Infantil em quatro municípios da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. A análise dos dados buscou compreender como professores que atuam neste segmento representam sua própria ação pedagógica em meio a tantos preconceitos e estereótipos que cercam a figura masculina na atuação profissional com crianças. Diante desse cenário de tensões e conflitos, a escola, sobretudo na Educação Infantil, precisa romper com os estereótipos que a estigmatizaram ao longo dos anos, para que suas práticas e os agentes que nela atuam possam alcançar a instauração de uma Educação mais democrática, plural e inclusiva.

Palavras-chave: Gênero, Masculinidades, Docência, Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Diante da atual conjuntura política de nossa sociedade e do cenário de retrocesso em termos de garantia de direitos e de visibilidade para os grupos “minoritários” que temos vivenciado na contemporaneidade, torna-se de suma importância reafirmar o lugar da academia como um importante espaço de produção de conhecimento e de sentido. Esta deve lutar contra as mordaças conservadoras que têm se instaurado em todas as instâncias sociais, principalmente na Educação.

Em tempos de “Escola sem partido”[1], em que o professor se torna refém de um sistema que cerceia a possibilidade do pensamento crítico e reflexivo, nunca se fez tão necessária a implementação de estudos e produção acadêmica acerca das questões paradigmáticas que atravessam a nossa sociedade e que por muito tempo foram silenciadas pelas relações de poder: raça, classe, gênero e sexualidades.

Diante desta perspectiva, apresentamos a temática desta pesquisa de um lugar subjugado pelas relações da divisão sexual do trabalho: a docência masculina na Educação Infantil. A escolha de uma profissão demanda de um processo de decisões que é intimamente atravessado pelas relações sociais. Em uma sociedade alicerçada nas concepções patriarcais[2], o âmbito da escolha é um campo facilmente contestado, tendo em vista que nossas atuações já são previamente escolhidas por um sistema sexista que implementa uma “cultura institucional” que dita lugares para homens e mulheres.

Historicamente, homens e mulheres desempenham papéis sociais institucionalizados, que orientam e delimitam seus posicionamentos e atuações. De acordo com o legado patriarcal, as práticas femininas foram construídas e vinculadas à vida privada (doméstica), sendo as mulheres responsáveis pelo cuidado do lar e das crianças. Enquanto aos homens ficaram delegadas as atuações para a esfera pública da sociedade, atuando em cargos de gestão e organização social. Para Chodorow (1990) essas esferas operam hierárquica, cultural e politicamente, de modo que a esfera pública domina a doméstica e, portanto, os homens dominam as mulheres.

À medida que os homens decidem romper tais “estereótipos” normativos desempenhando papéis da esfera privada vinculadas ao “mundo feminino”, tal questão gera tensões e conflitos, sendo a docência na Educação Infantil exemplo disso, uma vez que, esse

1 O Movimento Escola sem Partido surgiu em 2004, através da iniciativa do então procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib. O projeto surgiu como uma reação a um suposto fenômeno de instrumentalização do ensino para fins político ideológicos, partidários e eleitorais, que em seu ponto de vista representam doutrinação e cerceamento da liberdade do estudante em aprender.

2 O patriarcado designa uma formação social em que o poder é conferido a figura masculina. Sinônimo de dominação masculina ou de opressão das mulheres. Sistema de relações, tanto materiais como culturais, de dominação e exploração de mulheres por homens.

espaço foi historicamente construído tendo a mulher como figura central das relações, devido à maternagem.

A partir das análises da realidade e da história da educação, é possível afirmar que o gênero feminino corresponde majoritariamente como a parcela mais expressiva no que se refere às práticas docentes voltadas para a Educação Básica. No tocante à Educação Infantil, tal questão se torna ainda mais deflagradora.

No entanto, cabe ressaltar que tal contexto diferentemente do que muitos acreditam, não foi construído de maneira "natural", mas sim, naturalizado por meio de uma intencionalidade subsidiada pelas relações de gênero.

Diante dessa explanação, a presente pesquisa tem por objetivo analisar como as concepções, práticas e experiências de homens que atuam na Educação Infantil exercendo "masculinidades não hegemônicas" dialogam e performam diante da construção social de masculinidade hegemônica que vigora em nossa sociedade. Estando esses sujeitos em atuação num segmento fortemente atravessado pelas questões paradigmáticas ligadas à divisão sexual do trabalho.

CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO FEMININO ÀS QUESTÕES DE GÊNERO

Diferentemente do Ensino Fundamental, que teve sua historicidade inicial baseada na prática docente masculina, a Educação Infantil teve a mulher como figura estruturante deste processo desde o início. A infância e a maternidade, em conjunto com o processo de urbanização e industrialização, configuraram o contexto responsável pelo espaço de atendimento às crianças no Brasil.

Realizando um panorama histórico, observa-se que as primeiras instituições a se preocuparem com a infância surgiram no final século XIX e início do século XX mobilizadas por médicos, juristas, intelectuais e religiosos. Estas instituições possuíam um caráter assistencialista.

Devido à total ausência do estado e de políticas públicas, o cuidado ali exercido era totalmente voltado para as questões de higiene e saúde devido ao alto índice de mortalidade infantil. Kuhlmann Jr. (2010) ressalta o fato de que médicos higienistas contavam com o auxílio de suas esposas e de mulheres que atuavam como educadoras junto às mães das classes populares.

As creches e jardins de infância no Brasil só foram criadas a partir do século XX, inspiradas pelo modelo europeu que já vigorava desde o século XVIII. A idealização da mulher como educadora nata por excelência encontra respaldo teórico e inspiração em autores como Rousseau, Pestalozi e Froebel, precursores da Educação Infantil europeia. De acordo com

Froebel (1887), o principal pensador que inspirou a concepção de jardim de infância e um dos primeiros autores a conceber a potencialidade da Educação Infantil, as mulheres eram “jardineiras” e sua formação deveria ser na prática, não havendo a necessidade de uma formação teórica especializada, tendo em vista que as mesmas eram dotadas naturalmente dos pré-requisitos necessários para educação de crianças pequenas devido à maternidade.

A ideia de “jardineiras” surge da justificativa da naturalização do suposto dom divino da mulher no exercício do cuidado das crianças, como se as mesmas fossem um jardim a ser cultivado. Em suma, essa mulher deveria vivenciar a maternidade. Para Froebel (1887), a família tem papel fundamental na educação das crianças, sendo a mulher a figura sagrada que conduz tal processo de maneira amorosa, afetiva e cuidadosa.

Vale enfatizar que o jardim de infância surge para atender às demandas da elite com um cunho pedagógico em que eram oferecidas aulas de matemática, música, leitura etc. Já as creches atendiam as crianças oriundas das classes populares. Ou seja, a creche era vista exclusivamente como sendo uma extensão da vida familiar, já que o seu espaço era representado como um local que abrigava os filhos da classe trabalhadora no momento em que as mães exerciam o ofício profissional, portanto, havia um caráter assistencialista. As mulheres que ali estavam desempenhavam as “funções” maternas nos momentos em que as mães estavam ausentes, suprindo a total ausência do Estado.

Diante deste cenário histórico, observa-se que ainda hoje vigora fortemente uma “naturalização” subsidiada pelas relações de gênero de que as práticas fundamentais para o exercício da profissão docente na Educação Infantil são da natureza do “mundo feminino”, configurando então uma cultura institucional que atribui à mulher uma predestinação natural devido à maternidade.

O legado assistencial sempre esteve fortemente vinculado às práticas desenvolvidas nas instituições infantis. Para acompanhar a atual concepção de infância e práticas tidas como essenciais relacionadas tanto à Constituição Brasileira de 1988, como à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - Lei Federal n.9394/96, de 20 de dezembro de 1996, foi necessário a utilização de um termo que contemplasse as atividades desenvolvidas nas creches com as práticas pedagógicas. Sendo assim, recorreu-se a um termo utilizado no inglês “educare”, que vincula educação a cuidado simultaneamente.

Segundo Cerisara (1999), como não havia em português uma palavra que abrangesse estes dois conceitos, surge, então, o binômio indissociável educar e cuidar. Carvalho (2011) sinaliza que a figura da mulher atrelada à Educação Infantil está tão intrínseca à nossa construção sociocultural que acabamos banalizando os motivos da “presença-ausência” de docentes homens na educação de crianças pequenas. Oliveira (2016) aponta que é preciso romper com as barreiras do imaginário da “professorinha” como verdade absoluta e questionar

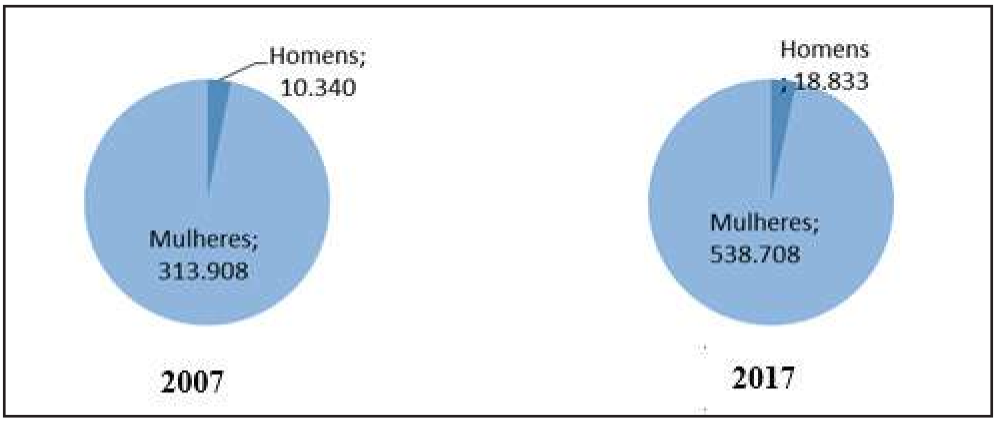
as premissas que alicerçam estereótipos em torno da figura feminina em detrimento das atuações masculinas na educação de crianças pequenas.

Dito isto, podemos afirmar que a atuação de docentes homens na Educação Infantil infelizmente ainda causa estranhamento e é vista como inapropriada socialmente, pois, além de questionar o paradigma da docência neste segmento como sendo uma profissão eminentemente feminina, vai contra todas as concepções que constituem a construção social de masculinidade hegemônica.

Inúmeros são os questionamentos enfrentados por homens que decidem atuar como docentes na Educação Infantil: a tão idealizada e vigiada masculinidade corrobora para a disseminação da crença do homem como um potencial perigo para as crianças. Sendo este considerado um sujeito altamente sexualizado, perverso, que não controla os seus instintos, em contraposição à figura da mulher assexuada, pura, que reprime seus desejos e, portanto, não oferece riscos para as crianças. A violação do corpo se constitui como um dos principais pontos de tensão nesta relação.

Devido a todos esses atravessamentos sociais, é notório que há um esvaziamento da figura masculina nos espaços destinados ao cuidado das crianças pequenas, e tal informação pode ser evidenciada através de dados quantitativos. Realizamos um levantamento em todo o território nacional sobre o número de docentes homens e mulheres atuantes na Educação Infantil entre os anos de 2007 e 2017.

Gráfico 1. Levantamento dos docentes homens e mulheres atuantes na Educação Infantil em 2007 e 2017 em todo território nacional.



Fonte: Censo da Educação Básica 2007 e 2016 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)

Diante do gráfico apresentado, é possível afirmar que entre o período pesquisado é crescente o número de homens atuantes como professores da Educação Infantil, porém em comparativo com o quantitativo de mulheres, o número ainda é pouco expressivo, não chegando a 10%. Por inúmeras questões fortemente atravessadas pelas questões de gênero, nota-se que ainda são “poucos” os docentes homens que decidem romper com as questões paradigmáticas que alicerçam a Educação Infantil e decidem lecionar neste segmento.

Alicerçadas em visões estereotipadas, o homem é visto como um “corpo estranho” na escola enquanto professor de crianças pequenas. Sua atuação docente a todo tempo é questionada e o que está em jogo não é necessariamente a capacidade profissional desse sujeito, mas, sim, todos os estigmas que atravessam o imaginário do senso comum em torno dos atributos ideais para o exercício da docência da Educação Infantil.

Os profissionais homens que assumem este papel enfrentam dilemas diários no que tange ao cuidar/educar, o que evidencia que muitas vezes o caminho a ser percorrido para a investidura em cargos que lidam diretamente com a educação da primeira infância não se torna um processo natural e até mesmo possível para homens. Isso porque muitos profissionais, pela pressão social enfrentada, desistem da atuação ou até mesmo são realocados para outras áreas educacionais em que a sua presença não causa tanto estranhamento.

Os estereótipos que atravessam intimamente a relação homem/criança/corpo é vista como marginalizada. Nesse sentido, Carvalho (1998, p. 24) aponta que:

> O trabalho com crianças pequenas tem sido compreendido como próprio de uma profissão eminentemente feminina, porque lida com cuidados corporais de meninos e meninas, provocando alguns estigmas. Uma vez que historicamente e como uma continuação da maternidade, os cuidados com o corpo foram e ainda se constituem atributos das mulheres, a possibilidades de um homem lidar com meninos e meninas de pouca idade provoca conflitos, dúvidas, questionamentos e preconceitos.

Os questionamentos mencionados evidenciam os conflitos atravessados pela construção da masculinidade hegemônica. Segundo Connell (2017), a masculinidade hegemônica foi entendida como um padrão de práticas (i.e., coisas feitas, não apenas uma série de expectativas de papéis ou uma identidade) que possibilitou que a dominação dos homens sobre as mulheres continuasse. Com base no senso comum, não cabe ao homem os deveres do cuidado com o corpo de crianças: essa é uma “função” do mundo feminino, por isso a fuga desse estereótipo é vista como temerosa, sendo a sexualidade desses sujeitos logo questionada.

Compreender o processo de ausência da presença masculina no que concerne à perspectiva da atuação docente na Educação Infantil perpassa por conceber de maneira crítica e reflexiva quais as ferramentas sociais que atuam na construção desses sujeitos e que corroboram para tal ausência.

Torna-se de suma importância enfatizar que a presença de docentes masculinos na Educação Infantil corrobora para que a discussão acerca da temática de gênero, ainda que conflituosa, seja pautada de maneira crítica, em prol da viabilização do rompimento de visões estereotipadas.

UM ESTUDO SOBRE AS MASCULINIDADES

Durante a primeira infância são constantes os estímulos por parte da sociedade para que as crianças reproduzam comportamentos que atendam as especificidades de seu sexo biológico. Ou seja, assim como em uma encenação, papéis sociais de meninos e meninas são ensinados de modo que os sujeitos desenvolvam atuações que se enquadrem nas expectativas sociais. Louro (1998) aborda que a "fabricação" dos sujeitos é continuada e geralmente muito sutil, quase imperceptível.

À medida que os sujeitos de alguma maneira não atendem as expectativas sociais no que se refere às questões de gênero, esses são repreendidos por todo um sistema de viés binário que polariza e contrasta a ideia de homem e mulher. As relações sociais são extremamente complexas. Muszkat (2018) salienta que pequenos seres, dotados de pênis ou vagina, receberão formações distintas sobre vários aspectos, mas sempre referentes ao que sua cultura - seja ela qual for - espera deles.

Nesse sentido, torna-se imprescindível reconhecer que, como nos ensinou Simone de Beauvoir (1980, p. 9): *"*Não se nasce *mulher,* torna-se *mulher",* podemos dizer que *"*não se nasce homem*,* torna-se"*.* Ser homem não é algo natural, mas sim naturalizado, portanto, construído e ensinado. Somos sujeitos sociais que buscamos aceitação e integração por parte da sociedade, no entanto, esse processo pode ser muito perverso para muitas pessoas que de alguma maneira não atendem as expectativas sociais.

Ser homem em uma sociedade alicerçada em valores patriarcais, por si só, garante privilégios para aqueles que atendem às expectativas heteronormativas e performam a famigerada masculinidade hegemônica. A divisão sexual binária na qual as atribuições masculinas contrastam com as atuações femininas se torna de extrema importância para estabelecermos uma compreensão lógica acerca das tensões que assolam as diversas possibilidades de masculinidades que atravessam a nossa sociedade.

> O termo "hegemonia", emprestado de Antonio Gramsci, não designa a masculinidade da maioria dos homens, e sim aquela soberana na sociedade. Diferencia-se da noção de dominação por não fazer uso, necessariamente, da força bruta. Uma hegemonia de fato efetiva depende de certo consenso ou participação dos grupos subalternos (CONNELL & MESSERSCHMIDT, 2017, p.256).

Como já frisado anteriormente, se existe a masculinidade hegemônica é porque, de alguma maneira, existem as masculinidades periféricas. Sendo o feminino concebido como contraste ao masculino, homens que de alguma maneira carreguem traços de atributos constituídos como de "natureza" feminina sofrem estigmas e preconceitos. Segundo as

teorias foucaultianas, homem/mulher, homossexual/heterossexual são binaridades que só ganham sentido em relação ao outro par.

Assim, o condicionamento social a que homens e mulheres são submetidos vislumbra o alcance da identidade biológica de machos e fêmeas. Nesse sentido, as escolhas afetivas sexuais devem seguir o padrão heteronormativo, direcionadas ao sexo oposto. Promovendo, assim, o heterossexismo (BADINTER, 1993), que é a propagação por parte da sociedade da superioridade da heterossexualidade em detrimento da homossexualidade. Quando esta ganha ares de fobia ou aversão, pode ser traduzida como homofobia. Vale ressaltar que esta visão não contrasta somente com a homossexualidade, mas sim, com todas as formas de vivenciar as sexualidades não heterossexuais.

Segundo Badinter (1993, p.34) "para serem masculinos, os machos aprendem em geral o que não devem ser, antes de aprenderem o que podem ser...".Afinal, *"homens não brincam de boneca, não brincam de casinha, não usam rosa, não choram, não sentem medo"* (grifos nossos). Essas premissas são ensinadas desde muito cedo aos meninos e alicerçam um discurso de repúdio às performances vistas como sendo do universo feminino, haja vista todo o preconceito arraigado na fala "coisa de mulherzinha".

> O homem ideal se pudesse ter uma cara, seria branco, ocidental, de classe dominante, provedor, heterossexual, forte e viril (KIMMELL, 1997). Marcas do homem machista e forte, que põe o dinheiro em casa, que tem o trabalho como maior referência, em que a família e os trabalhos reprodutivos não são prioritários, que, por ser tão forte e voltado para o mundo público (e não o privado), não cuida dos outros e outras, nem de si próprio. (ADRIÃO, 2005, p.11)

A citação acima reverbera uma das maiores problemáticas que enfrentamos na atualidade ligada à construção das masculinidades, a saber: o ideal de virilidade e poder que foi instaurado sobre a figura masculina. Tal ideal exemplifica a ideia de dominação que os homens exercem sobre o corpo das mulheres. A formação de um homem, cuja única responsabilidade é de saciar seu prazer e suas vontades, reflete na construção de um sujeito autocentrado que, quando não satisfeito, exerce sua dominação através de mecanismos violentos.

Diante da divisão sexual binária na qual as atribuições do perfil masculino são contraponto direto ao feminino, torna-se incontestável a superação entre os valores que os constituem, já que é por intermédio dessa oposição que uma atribui significado à existência da outra. Compreender como se dá esse processo dicotômico do que é ser homem ou ser mulher perpassa conceber historicamente quais são os pressupostos teóricos que fundamentaram uma "diferenciação" promotora de desigualdades.

A leitura social no que tange à temática de gênero é um processo considerado recente. O determinismo biológico durante muito tempo foi a resposta encontrada pela sociedade para diferenciar lugares de homens e mulheres. Ainda que seja incontestável tal diferenciação

no campo biológico, as Ciências Sociais, a partir da ótica das relações humanas, compreendem que os atravessamentos sociais influenciam de maneira incisiva na construção das identidades dos sujeitos.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi embasada na construção de um estudo de caráter qualitativo. Vale ressaltar que as indagações que fomentaram o delineamento desta proposta partiram das análises viabilizadas por dados quantitativos, tendo em vista que o que mobilizou o desenvolvimento da proposta se deu pelo fato de haver pouca expressividade em números de docentes homens na Educação Infantil.

No caso específico desse estudo, optamos pela utilização de um questionário com perguntas abertas e fechadas. Gil (1999) apresenta alguns pontos positivos da utilização desta ferramenta:

> a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
> b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
> c) garante o anonimato das respostas;
> d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
> e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (GIL, 1999, p. 128/129)

Como bem frisou Gil no item (a), a escolha desta ferramenta metodológica também se deu por conta de logística. Uma vez que a pesquisa foi realizada em diferentes municípios do Estado do Rio de Janeiro e, para viabilizar a realização da mesma por parte dos respondentes, optamos por enviar o questionário por diferentes ferramentas tecnológicas.

Ainda de acordo com o referido autor, no que concerne à estruturação do instrumento, as perguntas abertas possibilitam que os respondentes exponham suas subjetividades acerca do tema a ser trabalhado. Esse tipo de pergunta possibilita a ampla liberdade do sujeito.

Já nas questões fechadas, os sujeitos se atêm a respostas pré-determinadas em alternativas; nesse caso, há uma maior possibilidade de comparação e tabulação das respostas. Nesse tipo de pergunta as respostas possuem um direcionamento maior às informações na qual o estudo se propõe a fazer.

O questionário à qual esta pesquisa se baseou foi construído tendo 16 perguntas, sendo estas abertas, fechadas ou dependentes, que são as questões em desdobramento de outras. Inicialmente o questionário foi organizado de maneira a traçar o perfil do respondente.

Posterior a essa apresentação foram lançadas as questões de ordem subjetiva, para que eles pudessem versar sobre suas vivências.

A pesquisa teve por objetivo propor uma breve reflexão acerca dos atravessamentos que constituíram e constituem a formação pessoal/profissional desses sujeitos que atuam como transgressores no que tange à divisão sexual do trabalho.

Desde o início desta pesquisa, incessantes foram as tentativas para estreitar redes de comunicação que possibilitassem conhecer esses sujeitos. Todas as idas a congressos e momentos de formação eram espaços onde apresentávamos os objetivos do estudo e sempre dialogávamos com alguém que conhecia outro alguém ou propriamente o professor que atuasse neste segmento.

E foi dessa forma que chegamos aos sete docentes da rede pública que fizeram parte deste estudo. Três são atuantes no município do Rio de Janeiro, e quatro atuam em municípios da Baixada Fluminense: Japeri, Nova Iguaçu e Queimados.

Inicialmente foi estabelecido um contato por parte dos/as pesquisadores/as com os participantes da pesquisa por intermédio das redes sociais. Dessa forma, pudemos apresentar os objetivos do estudo, enfatizando o anonimato das identidades, de acordo com os protocolos éticos da pesquisa em Ciências Humanas.

Torna-se de suma importância salientar que todos os participantes consideraram a pesquisa relevante e prontamente demonstraram interesse pessoal na participação do estudo. Alguns enfatizaram a falta de representatividade em termos de produção acadêmica acerca da temática e ainda expuseram a vontade de não terem seus nomes trocados na pesquisa, pois possuem orgulho de serem reconhecidos como docentes que atuam na Educação Infantil.

Devido à preocupação com o anonimato dos entrevistados e obedecendo à ética na pesquisa, utilizaremos, no decorrer do texto, nomes fictícios para esses sujeitos.

Quadro 1. Perfil dos docentes homens.

Nome	Idade	Tempo de atuação	Cargo que atua no momento	Município de atuação
Alexandre	24	7	Professor de Educação Infantil	Rio de Janeiro
Bruno	20	1	Auxiliar de Alfabetização	Japeri
Carlos	30	2	Professor de Educação Infantil	Rio de Janeiro
Diego	23	1	Professor de Educação Infantil	Queimados
Estevão	36	10	Professor de Educação Infantil	Japeri
Fernando	34	5	Professor de Educação Infantil	Nova Iguaçu
Gustavo	42	9	Professor de Educação Infantil	Rio de Janeiro

Fonte: Dados coletados em questionário aplicado aos professores

DISCUSSÕES E RESULTADOS

Atuar em um espaço onde se é visto como "corpo estranho" é símbolo de resistência e reafirmação por parte dos grupos tidos como minoritários. Ainda sabemos muito pouco das experiências positivas da docência masculina na Educação Infantil; essas são apagadas e vistas como sendo exceções diante dos casos de violência que são direcionadas à figura do homem. Além de lidarem com os estigmas do estereótipo de um potencial abusador, os homens precisam enfrentar os dilemas que atravessam a divisão sexual do trabalho.

> [...] na história da sociedade brasileira que tem a servidão e a escravidão como marcas muito fortes, o cuidado quase sempre foi delegado- e relegado- aquelas pessoas com menor grau de instrução, ou seja: quem aprendeu a fazer outra coisa ou quem não teve a opção de escolha (quem é servo ou é escravo). O ato de cuidar parece sempre relacionado a uma tarefa menor, sem prestígio ou reconhecimento. É uma obrigação daqueles que são explorados. (KRAMER, 2005, p.56-57)

Por essa razão, historicamente, o cuidado, diante das relações de poder, constituiu-se como sendo uma atividade da esfera privada da sociedade, considerado como sendo de "menor valor". Alicerçado nos valores atribuídos à masculinidade hegemônica, homens que rompem os padrões da divisão sexual do trabalho e passam a atuar em áreas que culturalmente não os pertence, carregam o fardo do valor atribuído a essas funções, ou seja, um homem de "pouco valor", um homem questionável socialmente.

Diante da construção de nossas identidades sociais, Carvalho (1998) ressalta que a identidade profissional não se faz de maneira linear, nem é previamente determinada. Nesse sentido, é oportuno pontuar que nenhuma prática profissional é padronizada, a construção cultural de que mulheres exercem práticas tidas como referência não se aplica, tendo em vista que nenhum profissional independente de seu sexo biológico se constrói da mesma maneira.

Kramer (2005) reitera a necessidade de criação de um conceito de identidade que aceite, nos outros, suas demandas e carências e possibilidades de ter origens, histórias e construções diversas numa perspectiva educacional intercultural que acabe com a instauração de "guetos".

A ideia de guetos retratada por Kramer é transposta para a nossa realidade com relação ao fazer pedagógico exercido por homens e mulheres. Apesar de pontuarmos a perspectiva da construção da identidade profissional, nossa sociedade dicotômica atua de maneira a englobar em um gueto "práticas femininas" tidas como culturalmente aceitas e as "práticas masculinas" como potenciais causadoras de danos para a formação das crianças, colocando-as em risco. Por isso, tendo que ficar sob constante vigilância.

Com base em todas essas questões que foram pensadas e colocadas, indagamos aos docentes se eles observavam diferenças entre as práticas exercidas por homens e mulheres. Nesse sentido, a pesquisa nos revelou dados importantes:

> Não. Acredito que quando o professor ou professora sabe quais os objetivos da educação infantil e sua importância na formação da criança, ele/ela simplesmente faz seu trabalho a fim de alcançar esses objetivos. O gênero não influi nisso. Entretanto, acredito que no ambiente da creche essa questão seja um pouco mais difícil de lidar. Como homem, não me sentiria confortável para trocar a roupa principalmente das meninas. Talvez essa seja uma questão de construção social, mas por enquanto eu pediria para alguma professora/ajudante fazer esse serviço. Não por preguiça ou por não saber fazer, mas tenho receio de mal entendidos. (Diego)

A fala do professor Diego evidencia claramente a colocação de Louro (2006) sobre o quanto os papéis sociais são internalizados de maneira tão eficiente que não percebemos o quanto o opressor habita em nosso inconsciente. Trazemos esta colocação porque, apesar de o professor dissertar sobre a consciência do fazer pedagógico profissional ser realizado sem distinção de gênero, este coloca a sua insegurança ao alegar não se sentir confortável na realização dos cuidados ligados à higiene das crianças, principalmente das meninas.

Este profissional evidencia em seu discurso o sentimento que muitos docentes sentem diante dos olhares que atravessam a conduta masculina na Educação Infantil. O preconceito por parte da sociedade faz com que os profissionais se sintam acuados, de modo que, mesmo tendo domínio das práticas a serem desempenhadas, estes vivem a todo instante com receio das interpretações alheias. Sendo o homem tido com um potencial agressor, qualquer acusação já é vista como prova irrefutável por parte da sociedade.

> [...] um complicador, nem sempre claro, nem sempre nomeado, quase nunca consciente, que permitirá melhor compreender a reduzida participação masculina na educação de criança pequena. Referimo-nos à sensualidade que impregna a interação adulto-criança pequena, provinda tanto do contato corpo-a-corpo quanto da importância que assumem indicadores sensoriais: odores, temperatura, sons, etc. apesar de interdito, suspeitar a presença de desejos nessa relação, admite-se mais facilmente essa sensualidade na interação mulher-criança que na homem-criança. É como se a maternidade efetiva ou potencial de qualquer mulher impedisse ou bloqueasse a erotização de suas interações com a criança. (CAMPOS, 1994, p. 54-55)

Quando o professor diz que se sente ainda menos confortável com relação às meninas, reitera valores ligados ao imaginário social da impulsividade sexual masculina. Evidenciando um receio que atravessa fortemente o senso comum.

Ainda sob a ótica da diferenciação entre as práticas de homens e mulheres, no decorrer do percurso investigativo, novas leituras até então não pensadas previamente foram

trazidas e problematizadas pelo professor Gustavo, embasada na construção social da masculinidade hegemônica:

> Sim, Nas pouquíssimas vezes que vi homens atuando, percebi que eles são mais firmes e carinhosos na condução da turma. Geralmente repetem com menos frequência uma orientação, fazendo-se entender. Alguns ariscam mais situações e possibilitam mais **experimentações** e **experiências**. (Gustavo)

Quando o professor Gustavo ressalta que homens possibilitam mais experimentações e experiências, tal alegação é alicerçada na construção de que homens, em sua trajetória, vivenciam esse universo, e as mulheres, não. O professor exprime em sua fala aspectos ligados à construção dessa masculinidade hegemônica, como a firmeza e a não necessidade de repetição devido a um "respeito" maior por essa figura. O que evidencia que, apesar desses sujeitos exercerem uma atividade que vai contra os princípios dessa hegemonia, suas falas em alguns momentos são arraigadas por essa visão tão dicotômica.

Segundo Nóvoa (2000), um percurso de vida é um percurso de formação, ou seja, as vivências cerceadas que atravessam a construção da identidade de muitas mulheres atravessam intimamente a sua prática profissional. Estas veem nas atividades corporais a eminência do medo, das crianças se machucarem, que é reflexo de toda a atribuição a qual seu gênero foi condicionado.

Segundo Silva (2014), a docência não se faz individualmente, mas sim na coletividade, seja com os seus pares professores, com os educandos, com os pais dos educandos, o que inclui também a comunidade do entorno da escola. Nesse sentido, a pesquisa caminhou de modo a compreender como esses sujeitos exercem a docência, estabelecendo relação com as crianças e seus responsáveis.

Inúmeras foram as questões postas pelos profissionais ao longo de seus discursos sobre os preconceitos enfrentados ao longo da trajetória docente, especialmente sendo estas ligadas a sexualidades, cuidado com o corpo das crianças, entre outras.

> Um pai quando descobriu que seu filho seria meu aluno ficou revoltado, pelo fato de ser homem e gay. Machista e homofóbico, esse pai foi até a direção e pediu para que trocasse o filho dele de turma, porém seu pedido foi negado. No início no ano letivo foi bem trabalhoso, pois eu percebia que ele não tinha muita confiança em mim e no meu trabalho. No final do ano, ele reconheceu o meu profissionalismo, me pediu desculpas com os olhos cheios de lágrimas e me parabenizou pelo trabalho desenvolvido com a turma e com o filho dele. (Alexandre)

A fala do professor Alexandre ratifica todo o estereótipo atribuído ao exercício das masculinidades subordinadas abordadas por Connell e Pearse (2015). A construção da identidade de um homem que rompe as barreiras da divisão sexual do trabalho e do heterossexismo,

constituindo-se como um professor de Educação Infantil e gay, é vista ainda como assombrosa pela sociedade.

A questão da homofobia elencada pelo professor é abordada por Welzer-Lang (2001) como sendo rejeição ou até mesmo uma discriminação a qualquer aproximação das características de outro gênero.

O questionamento por parte do pai estava intimamente ligado ao fato de um professor gay atuar junto ao seu filho. Neste caso, o viés de gênero se torna secundário no campo das relações conflituosas. Quando o professor declara “ser homem e gay”, demonstra que o que está em jogo é a sua sexualidade. Segundo Britzman (1996, p. 79) há um pavor social: “a mera menção da homossexualidade vá encorajar práticas homossexuais. [...] O conhecimento e as pessoas são considerados perigosos, predatórios e contagiosos”.

Diante dessa explanação, precisamos pontuar que nosso cenário político atual, em que o “Escola sem Partido” e a falácia da “ideologia de gênero” tomam proporções assombrosas, compactua com tal visão preconceituosa. Discursos como o deste pai encontram cada vez mais fôlego e eco, tendo em vista que temos acompanhado o crescimento paulatino da disseminação de falas e práticas preconceituosas, misóginas, fascistas, racistas e LGBTIfóbicas sob a chancela do atual governo federal.

Outro ponto de análise diante desta fala é o quanto o lado profissional desse professor é questionado sob a perspectiva da construção da sua identidade. Dificilmente a conduta de uma professora é vigiada até que ela de alguma forma demonstre que possa oferecer riscos. Diferentemente do professor homem, que precisa a todo momento provar que sua “conduta” não é inadequada.

Mesmo ganhando a confiança dos responsáveis do grupo em que ele trabalha naquele ano, a situação se mantém tensa, porque, com a chegada de um novo grupo, o trabalho de confiança e credibilidade se inicia novamente, com a incerteza da instauração de uma relação mais ou menos conflituosa. Com base nesse contexto atravessado pelas sexualidades, propusemos aos professores que versassem sobre o assunto, a partir da citação de Ramos (2011, p. 61):

> O tratamento das profissionais e das famílias é de colocar o homem, enquanto sujeito, em xeque. Enquanto ele não der provas de uma sexualidade ilibada e de uma conduta respeitosa, ele será questionado. A sexualidade é especialmente questionada. Pensam que ou ele é perverso, ou é gay, ou não é “homem de verdade”. Os homens precisam provar que não colocariam as crianças em risco.

A pesquisa nos revelou que a maioria dos professores concordava com a citação de Ramos. Trouxemos para análise a percepção do professor Diego sobre a colocação:

> É comum associar a educação infantil à mulher. Esse é o cerne da questão... Então todos esses preconceitos advêm disso. Quando a educação infantil não for mais associada à mulher, não se questionará mais a orientação sexual dos professores. Já quanto a colocar crianças em risco, é natural que um homem desperte mais desconfiança do que uma mulher (inicialmente), mas um trabalho de conscientização já diminui bastante esse preconceito, mostrando que a maioria quase absoluta das agressões e abusos ocorre em casa, e não na escola.

Diante desta colocação, nos cabe pensar que inúmeros são os casos - até mesmo retratados pela mídia - de docentes que agem de forma violenta ou inescrupulosa com os seus alunos. Será que todos os casos estão restritamente ligados à docência masculina? Afirmamos que não. Haja vista que o segmento é composto, em sua maioria, por mulheres; em consonância a esta realidade, na esfera educacional a mulher, enquanto docente, protagoniza como agressora diversos casos de violência emocional ou mesmo física.

Ao indagarmos quais são os questionamentos que alicerçam o discurso em prol do distanciamento de homens da atuação docente com crianças pequenas, a pesquisa nos revelou as seguintes questões:

> Sim, é questionada. Na minha experiência, a atuação de homens na Educação Infantil é questionada principalmente por questões socio-históricas. A sociedade ainda não se acostumou, e uma parte dela não quer se acostumar, com a docência masculina na E.I., assim como de uma mulher que dirige um caminhão, por exemplo. Uma boa dose de ignorância, que gera preconceito. (Estevão)
>
> Porque o machismo ainda impera em muito setores. Os gestores em geral e algumas poucas famílias, não acreditam que os homens são capazes de cuidar, educa e proteger integralmente os educandos da primeira infância e sempre associam o masculino a ideia de pedofilia vendo-o como um estuprador em potência. (Gustavo)
>
> Ainda existe questionamentos até mesmo dentro do grupo docente. Posso perceber que durante o desenvolvimento de qualquer uma atividade é sempre feito aquela pergunta, aquele olhar. Quando tudo ocorre da maneira certa e são atendidas as expectativas causa grande surpresa. (Carlos)

Em suas falas, os professores percebem as relações desiguais entre homens e mulheres sintetizados através do machismo. As relações trabalhistas nesse cenário são fortemente atravessadas por discursos que deslegitimam ações de homens e mulheres em atividades que são atribuídas como sendo “natural” do sexo oposto. Tal preconceito gera estigmas e desconfianças, colocando a todo tempo à prova a capacidade do sujeito, já com o intuito de que ele corresponda negativamente ao que se propõe e positivamente às expectativas de sua incapacidade.

Ou seja, como salientou o professor Carlos: “Quando tudo ocorre da maneira certa e são atendidas as expectativas causa grande surpresa”. Segundo Ramos (2011), todos os

profissionais que assumem cargo no serviço público passam pelo estágio probatório, como condição para estabilidade no serviço público. No entanto, professores homens que atuam na Educação Infantil, além do estágio probatório, passam pelo "estágio comprobatório" para dar provas de sua idoneidade, provando que não colocaria as crianças em risco.

■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa investigação, ficou nítido o quanto ainda se faz necessário que avancemos com pesquisas que versem sobre o campo das questões de gênero e sexualidades na educação. Ainda que consideremos importantes os avanços em termos de discussões e problematizações na área, torna-se necessário ressaltar que, após longos anos de mordaça e aprisionamento, essas questões ainda precisam avançar muito mais.

Cuidar, educar e brincar como tripé indissociável da Educação Infantil não se instaura no gênero, mas sim no sujeito. Precisamos romper com os paradigmas culturais que alicerçam a divisão sexual do trabalho, tendo em vista que, se este foi construído pela cultura, é somente através dela que conseguiremos romper tais barreiras. Os cursos de licenciatura precisam integrar essas questões à formação, de modo a ampliar as discussões que atravessam a atuação profissional desses sujeitos. Tal caminhada não é fácil, porém, necessária. Evocamos aqui o maior e mais reconhecido educador brasileiro:

> É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos. (FREIRE, 1996, p.47)

Como bem diz Paulo Freire, é através dos instrumentos de voz que reafirmamos o lugar dessa minoria que se constitui como classe hegemônica diante das relações de poder, mas se configura como transgressores no que concerne à divisão sexual do trabalho. Apesar de adentrar ao campo com um olhar previamente pronto, esperando falas que reafirmassem os desafios e preconceitos, encontramos docentes conscientes de sua atuação profissional, que percebem a escola não somente como um espaço depreciativo, mas como um lugar complexo, potente, paradoxal e que a todo momento produz e ressignifica cultura(s).

Discussões sobre a temática de gênero nas mais diversas instâncias devem ser abordadas com o intuito de romper muros e barreiras, para que possa atingir um número maior de sujeitos que, independentemente de concordarem ou não sobre o desenvolvimento da temática, tenham acesso a um diálogo crítico. Somente assim caminharemos rumo a uma sociedade mais igualitária, democrática e inclusiva na qual a diversidade seja, de fato, celebrada.

REFERÊNCIAS

1. ADRIÃO, G. Karla. Sobre os estudos de masculinidade no Brasil: Revisitando o campo. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, Curitiba. V.1, n.3. 2005.

2. BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

3. BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado:** O mito do amor materno. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1993.

4. BRITZMAN, Deborah. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan/ jun 1996.

5. BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

6. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: 1996.

7. CAMPOS, Maria M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. MEC/ COEDI. Brasília, 1994.

8. CARVALHO, Eronilda Maria Góis de Carvalho. **Relações de Gênero, cuidado e trabalho docente na Educação Infantil**: quem cuida das professoras e professores? Ilhéus: Editu, 2011.

9. CARVALHO, Marília Pinto. Vozes masculinas numa profissão feminina: o que tem a dizer os professores. **LASA.** 1998. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/download/12017/11303> Acesso: 14 jan. 2020.

10. CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? In: Perspectiva. Florianópolis, v.17, n. Especial, p. 1- 138, 1999.

11. CHODOROW, Nancy. **Psicanálise da maternidade**: uma crítica a Freud a partir da mulher. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1990.

12. CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero:** uma perspectiva global. São Paulo: InVerso, 2015.

13. CONNELL, Robert William; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**. Florianópolis, 21 (1), p. 241-282, jan./abr. 2017.

14. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio deJaneiro: Paz e Terra, 1996.

15. FROEBEL, Friedrich . **A educação de meninos**. New York: D. Appleton, 1887.

16. GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

17. KIMMELL, Michael S. Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. In: VALDES, Tereza y OLAVARRIA, José (org.). **Masculinidad/es.** Santiago: FLACSO/ISIS Internacional, Ediciones de las Mujeres, 1997, p. 49 - 62.

18. KRAMER, Sonia. **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

19. KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

20. LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. 2ª Ed. Petrópolis, Vozes, 1998.

21. ______. **Gênero, Sexualidade e Educação:** das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. GT: gênero, sexualidade e educação/n. 23. 2006. Disponível em: http://www. anped. org.br/reunioes/29ra/traba- lhos/trabalhos_encomendados/GT23/ TE%20-%20GT23%20-%20 Guacira. pdf Acesso: 20 de janeiro de 2020.

22. MUSKAT, Malvina. **O homem subjugado:** o dilema das masculinidades no mundo contemporâneo. São Paulo: Summus, 2018.

23. NÓVOA, António. Histórias de vida: perspectivas metodológicas. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 18-30

24. OLIVEIRA, Lívia Machado. **Redesenhando estereótipos**: concepções e práticas de docentes homens na Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2016.

25. RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre professores homens da educação infantil e as relações de gênero na Rede Municipal de Belo Horizonte – MG**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2011.

26. SILVA, Claudionor Renato da. **Docência masculina na educação infantil**: impressões de um iniciante. Gênero e raça em discussão. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

27. WELZER-LANG**,** Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 9, n. 2, p. 460-482, 2001.

05

A importância e os desafios da abordagem de estereótipos de gênero com alunos do ensino médio: um referencial teórico

Geovanna Garcia **Guimarães**
UNB

Silvia Veida Alves **Marins**
UNB

Beatriz Alves de **Aguiar**
UNB

Fernanda **Paulini**
UNB

doi 10.37885/210504699

RESUMO

Os estereótipos de gênero são abordagens de uma construção histórica que provocam diferentes interpretações, e que dependem de construções pessoais, sociais e culturais das pessoas que tentam defini-los. Essas interpretações, muitas vezes, são carregadas de preconceitos e discriminações, o que pode provocar a exclusão social de certos indivíduos, que não seguem os padrões impostos pela sociedade. Os adolescentes estão na fase de construção dos seus preceitos, e por isso estão suscetíveis a compreenderem diferentes pontos de vistas sobre esta temática, podendo absorvê-los de maneira benéfica ou nociva. Por isso, metodologias educativas a respeito de estereótipos de gênero são importantes, pois permitem que os jovens englobem a amplitude e a importância da diversidade. Diante desta perspectiva, neste trabalho é possível compreender a forma como os estereótipos e a diversidade de gênero são abordados durante a educação de adolescentes, assim como a influência de mitos sexuais na construção desses conceitos.

Palavras-chave: Sexualidade, Educação Sexual, Diversidade.

INTRODUÇÃO

A questão da sexualidade é algo inerente ao ser humano, na qual cada ser tem suas particularidades, que estão atreladas à uma infinidade de questões ainda não resolvidas (MAMPRIN, 2009). Silva (2008) discute como esse tema é tratado historicamente e em sua abordagem, relembra que filósofos orientais enalteceram a sexualidade, considerando-a como forma de transcender a mortalidade humana; gregos e romanos incorporaram aspectos sexuais em sua mitologia, tendo uma visão do sexo como algo natural. Entretanto, o autor ainda relata que, no ocidente durante a Idade Média, sendo o cristianismo a religião reguladora da moral, a sexualidade passou a ser tratada como algo pecaminoso e imoral. No Brasil, a partir da chegada dos portugueses e seus valores cristãos, foi imposta uma moral que limitava a sexualidade e condenava os costumes nativos indígenas (SILVA, 2008).

Analisando a cultura atual, percebe-se a perpetuação dessa linha de pensamento medieval que está enraizada nas concepções éticas das sociedades atuais (LOURO, 2007). Trazendo, dessa forma, conceitos etnocêntricos, em que apenas certos padrões culturais são considerados aceitáveis e excluindo qualquer outra forma diferente de ver o mundo. Assim, é arraigado na cultura dos dias de hoje, que a identidade de homem e mulher é construída por meio da diferença biológica (SANTOS; SANTOS; TORRES, 2016). A sexualidade dita como padrão socialmente é a heterossexualidade, ou seja, que ocorre entre indivíduos do sexo oposto; qualquer outra forma diferente desta, é dita como incorreta e desviante (LOURO *et al.*, 2000). Dessa forma, quando se trata de estereótipos de gênero fala-se a respeito das características impostas como adequadas ao feminino e ao masculino (D'AMORIM, 1997). Valle (2009) destaca como o sistema social (família, religião, escola) reforça uma educação sexista através da transmissão, ao longo do processo de socialização, de valores e convicções estereotipados. Ressalta ainda que, isso pode causar comportamentos inflexíveis que estimulam os preconceitos, discriminações e exclusão social.

A adolescência é um período de intensas transformações biológicas e psicológicas do indivíduo. Martins *et al.* (2011, p. 25) afirmam que "nessa fase, há um maior interesse em conhecer o próprio corpo, agora em processo de mudança, há um "despertar" para a sexualidade, além de conflitos e curiosidades diante do novo, que os leva à maior exposição aos riscos nesse período de intensa vulnerabilidade". De acordo com Brêtas e Silva (2005), a adolescência é uma fase de intensas descobertas e modificações, necessitando de programas educativos e metodologias que incluam todos os aspectos da diversidade e multiculturalismo. Nesse contexto, a escola é considerada o melhor espaço para aplicação de práticas que induzam à reflexão e mudanças de comportamento dentro do cotidiano do adolescente (MARTINS *et al.*, 2011). De acordo com o Ministério da Educação (MEC) (2008), dentro da escola os adolescentes (15 e 17 anos) estão inseridos na fase do Ensino

Médio, que tem como uma de suas finalidades, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), aprimorar o aluno como pessoa humana e garantir a formação ética, o aprimoramento intelectual e o pensamento crítico.

Dessa forma, o ambiente escolar com seu papel de socialização é um veículo fundamental para, por meio da Educação Sexual, discutir gênero e reduzir os estereótipos durante a fase da adolescência. Em 1998, foram implementados, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Desde então, a sexualidade e orientação sexual passaram a ser tratadas como temas transversais a serem abordados na instituição escolar. Isso possibilitou um grande avanço na luta contra a violência relacionada à diversidade de gênero (PALMA *et al.*, 2015).

Por outro lado, os trabalhos de Brêtas e Silva (2005) e Nascimento, Nascimento e Pereira (2017) evidenciam que também existe um retrocesso na abordagem da Educação Sexual dentro da escola e isso é devido ao despreparo do corpo docente. Além disso, Souza Junior (2018) salienta que a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 no ensino fundamental (e em 2018 no Ensino Médio), representou um regresso ao retirar as questões de gênero do currículo escolar, determinando uma visão apenas biológica da sexualidade, excluindo o viés social da mesma.

Essa sistematização da Educação Sexual acaba por determinar que os assuntos abordados sejam apenas de caráter biológico, como reprodução, anatomia, Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's) e métodos contraceptivos, excluindo o lado social, como a discussão sobre os estereótipos e a diversidade de gênero. Como consequência dessa ação, o ambiente escolar acaba por fornecer uma maior abertura para a ocorrência de casos de violência e abuso sexual, discriminação e preconceito (SOUZA JUNIOR, 2018).

Outra consequência decorrente desta ação pode ser a perpetuação de mitos e tabus sexuais devido às informações equivocadas ensinadas aos alunos (DEWES; LIMA, 2013). Neste contexto, estudos, programas e políticas que incentivem a abordagem dos estereótipos de gênero dentro da Educação Sexual nas escolas são muito importantes, pois têm função direta dentro da redução da violência sexual e do aumento da igualdade de gênero e respeito às diferenças. Diante disso, este trabalho pretende reunir informações referentes à maneira de como as temáticas de educação sexual, mais especificamente, sexualidade, são abordadas e sua importância para redução de casos de discriminação e violência.

DESENVOLVIMENTO

A sexualidade no olhar da sociedade

A sexualidade humana vem sendo tema de diversas discussões e pesquisas científicas, ela agrega "um conceito amplo e histórico, faz parte de todo ser humano e é representada

de forma diversa dependendo da cultura e do momento histórico" (MAIA; RIBEIRO, 2011, p. 75). Para nortear a presente pesquisa é considerado que o conceito de sexualidade "refere-se às elaborações culturais sobre os prazeres e os intercâmbios sociais e corporais que compreendem desde o erotismo, o desejo e o afeto até noções relativas à saúde, à reprodução, ao uso de tecnologias e ao exercício do poder na sociedade" (CARRARA, 2009, p. 186). Dessa forma:

> Embora o corpo biológico seja o local da sexualidade, estabelecendo os limites daquilo que é sexualmente possível, a sexualidade é mais do que simplesmente o corpo. A sexualidade tem tanto a ver com nossas crenças, ideologias e imaginações quanto com nosso corpo físico. (LOURO et al., 2000, p. 25)

Ao longo do tempo a forma como a sociedade trata a sexualidade tem sido transformada. Segundo Engels (1982), nos primórdios das civilizações o sexo não recebia conotação de promiscuidade e era livre entre os seres humanos. Além disso:

> Há mais de 2000 anos apareceram na China, Japão e Índia, filósofos que indicavam que a sexualidade conferia iluminação espiritual. O sexo não buscava somente o prazer, mas também a transcendência da mortalidade humana. Os chineses descobriram o equilíbrio através da natureza e aplicaram em todas as áreas da sua vida inclusive na sexualidade. (SILVA, 2008, p. 5)

No entanto, com o surgimento da propriedade privada a sexualidade passou a ser reprimida e se restringir apenas a um casal formando uma estrutura familiar patriarcal. Assim o sexo passou a ser considerado tendo apenas com a finalidade de reprodutiva (ENGELS, 1982). A religião também teve grande influência na forma como a sociedade vê a sexualidade, ligando as atividades sexuais a um sentimento "de vergonha" (COSTA, 1986). Para Silva (2008), o cristianismo trouxe uma visão de "pecado" à sexualidade e a visão de que esta deveria ser limitada apenas para a procriação. Cano, Ferriani e Gomes (2000) ressaltam como a visão de sexualidade humana é impregnada pelas concepções religiosas, culturais e políticas, na qual a mulher tem sua vida sexual iniciada apenas dentro no matrimônio e já o homem tem maior liberdade para o sexo, não se restringindo apenas ao casamento.

Essa ideia de sexualidade começou a ser desestabilizada por diversos fatores. Durante a década de 50, na Europa, com o surgimento do "movimento *beat*" para a contestação do modelo social vigente, passou a ser pregada a concepção do "sexo sem compromisso" (CONCEIÇÃO, 1988). Cano, Ferriani e Gomes (2000, p. 19) também afirmam que, desde o final da década de 90, "o poder da ciência e da tecnologia vem ditando novas regras, estabelecendo permissões e proibições para os relacionamentos sexuais". Além disso, esses autores também notam como a mulher adquiriu certa "liberdade sexual" ao fim do século XX, se tornando cada vez mais independente e lutando por igualdade de direitos.

> Nos modelos de sociedade em que observamos o patriarcado e o machismo, as mulheres reivindicaram igualdade nos direitos políticos, econômicos, sociais até mesmo direito ao corpo e à sexualidade, que até então encontrava-se em uma posição de subordinação aos homens. (AMARAL et al., 2017, p. 63)

Atualmente o que se observa em relação ao olhar que a sociedade tem para a sexualidade humana é um cenário com duas vertentes. Dias (2007) sugere que nos dias atuais está ocorrendo uma "diversificação de movimentos sociais", os movimentos Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT) e feministas estão tendo cada vez mais visibilidade, o que é algo a se considerar diferente dos padrões impostos historicamente. No entanto:

> percebe-se na atualidade resquícios da sociedade patriarcal no que concerne ao sexo e às identidades sexual e de gênero, a saber que, os conceitos sobre a temática permanecem envoltos por dualidades, ou seja, de que os gêneros considerados legítimos são femininos e masculinos, as relações devem ser essencialmente heterossexuais e que as demais identidades se enquadram como errantes (BARCELLOS, 2018, p. 6)

Martins (2017, p. 261) afirma que "na sociedade atual ainda é vigente um modelo que considera a existência de padrões comportamentais para homens e mulheres". Além disso, o autor também afirma que no âmbito escolar, o *bullying* tem sido cada vez mais frequente entre os alunos que não se encaixam nos limites da heteronormatividade. Maciel (2014, p. 4) diz que "a sexualidade é um tema ainda muito pouco abordado no ambiente escolar, o que deveria ser diferente, dada sua importância e as implicações da sexualidade na vida das pessoas como um todo". O autor ainda discute que esse tema deveria ser abordado contemplando tópicos sociais, emocionais e culturais (além dos aspectos biológicos), devido à grande relevância dentro da eliminação do preconceito às diferenças.

A partir disso, a escola tem papel fundamental na reparação e desconstrução desses padrões heteronormativos que ainda perduram na sociedade atual e que podem provocar desrespeito, discriminação e violência entre os jovens.

Educação Sexual e estereótipos de gênero no Ensino Médio

É possível se partir do pressuposto de que "a Educação Sexual nas escolas deve fundamentar- se em uma concepção pluralista da sexualidade, ou seja, no reconhecimento da multiplicidade de comportamentos sexuais e de valores a eles associados" (MAIA; RIBEIRO, 2011, p. 79). Além disso, também se considera a concepção de Figueiró (2009, p. 163) em que:

> [...] a Educação Sexual tem a ver com o direito de toda pessoa de receber informações sobre o corpo, a sexualidade e o relacionamento sexual e, também, com o direito de ter várias oportunidades para expressar sentimentos,

> rever seus tabus, aprender, refletir e debater para formar sua própria opinião, seus próprios valores sobre tudo que é ligado ao sexo.

Certos autores, como Zanatta *et al.* (2016), utilizam o termo educação em sexualidade para se referir à Educação Sexual. Contudo, esta consideração é divergente, quando se analisa a concepção de Maia e Ribeiro (2011, p. 77), em que:

> Não é trocando o termo empregado que será mudado o ponto de vista, os valores e muito menos a ideologia por trás da intervenção e da formação. Seja Educação Sexual, seja Educação para a Sexualidade, se a ideologia dominante for normatizadora, a prática neste campo também o será.

A Educação Sexual no âmbito escolar deve vir como o modo de desconstruir estereótipos de gênero por meio da busca por equidade entre visões radicais e extremas, como moralidade extrema e vulgaridade (RIBEIRO, 1990). Ou seja, é neste campo do conhecimento onde deve haver fornecimento de informações e realização de reflexões acerca da sexualidade. O termo estereótipo "indica um modelo rígido a partir do qual se interpreta o comportamento de um sujeito social, sem se considerar o seu contexto e a sua intencionalidade." (FLEURI, 2006, p. 498). Assim, quando se estabelece socialmente padrões aos homens e mulheres se observa a padronização de estereótipos de gênero. Essa mesma conceituação é feita por alguns autores para o termo estereótipos sexuais. Entretanto, de acordo com D'Amorim (1997, p. 121)

> O termo sexo está ligado à composição cromossômica do indivíduo e ao tipo de aparelho reprodutor dela resultante. O seu significado foi, porém, alargado de modo a abranger características intrapsíquicas e comportamentais, consideradas típicas de homens e mulheres. O que se verifica é que, embora se fale de diferenças de sexo ao nos referirmos a determinados traços de personalidade, estamos, na verdade, utilizando um construto simbólico de caráter social, cuja base são os valores do grupo. Esta confusão levou os autores mais recentes a preferirem o termo gênero, ao falarem de aspectos psicológicos e comportamentais; a distinção torna menos provável a atribuição sistemática das diferenças encontradas entre mulheres e homens a fatores biológicos.

Madureira e Branco (2012) relatam a existência de uma abordagem simplista das questões de gênero dentro da escola que compreendem a propagação de padrões estereotipados. Mais especificamente, o que acontece é a naturalização da visão de superioridade do gênero masculino sobre o feminino. Para Martins (2017, p. 265), "esta superioridade causa diversas relações de desigualdade dentro da escola (a aceitação de alguns comportamentos para meninos, mas não para menina, por exemplo), o que é muitas vezes, ancorados na Biologia". O autor ainda ressalta que é comum atualmente no ambiente escolar, alunos

e alunas serem alvo de *bullying* apenas por não apresentarem comportamentos esperados pela sociedade.

Portanto, é imprescindível que a Educação Sexual na escola tenha uma abordagem por meio da qual o discente tenha alteração em atitudes e concepções estereotipadas. Também é muito importante que haja realização de uma cidadania ativa e combate à homofobia e à discriminação de gênero (MAIA; RIBEIRO, 2011). O Ensino Médio é uma fase do período escolar que abrange os adolescentes. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) a adolescência corresponde aos indivíduos entre 12 e 18 anos. Carneiro et. al. (2015, p. 105) dizem que "a adolescência pode ser definida de diferentes formas. Trata-se de uma etapa de crescimento e desenvolvimento do ser humano, marcada por grandes transformações físicas, psíquicas e sociais". Reitera ainda que muitas vezes os jovens não estão preparados para a sexualidade que se aflora nessa etapa da vida, o que os deixa vulneráveis a diversos problemas biológicos (como infecções sexualmente transmissíveis), psicológicos (como ansiedade e depressão) e sociais (*bullying*, preconceito, intolerância, discriminação).

Diante desse cenário, Nascimento, Xavier e Sá (2011) alertam que abordar sexualidade com adolescentes é fundamental no combate aos problemas pessoais e sociais desses indivíduos. Silva (2007) afirma que os professores devem adotar uma postura participativa, provocando a discussão e senso crítico dos alunos, pois dessa forma, debater sexualidade dentro da sala de aula pode não ser algo incômodo e sim agradável. O contexto escolar, como um todo, tem um papel crucial na abordagem sobre as temáticas de estereótipos de gênero e diversidade sexual, visto seu caráter de transmissão de conhecimento para a sociedade (BALBINO, 2016). Sobre isso, Lima e Cunha (2016, p. 183) apontam:

> A questão de gênero se coloca em praticamente todos os assuntos trabalhados pela escola, nas diferentes áreas. Estar atento a isso, explicitando sempre que necessário, é uma forma de ajudar os jovens a construir relações de gênero com equidade, respeito pelas diferenças, somando e complementando o que os homens e as mulheres têm de melhor, compreendendo o outro e aprendendo com isso a ser pessoas mais abertas e equilibradas.

Entretanto, algumas pesquisas têm revelado pouco conhecimento sobre Educação Sexual no Ensino Médio, coforme Rodrigues e Fontes (2002). Além disso, esses autores também mostraram em seu trabalho que a escola não tem tido papel significativo sobre essa temática. Mamprin (2009) constata que há falta de preparo dos professores para se ensinar o tema sexualidade em aula, estes não recebem suporte e nem treinamento para tanto. Para Martins (2011, p. 264):

> É importante ressaltar que os profissionais que trabalham no ambiente escolar não estão inertes ao restante da sociedade. Logo assim, são influenciados e se tornam agentes de reprodução das construções históricas e culturais sobre os padrões de gênero e sexualidade, ou seja, do que é considerado aceitável socialmente.

Além disso, Brêtas e Silva (2005, p. 327) também consideram que:

> Muitas vezes os pais têm dificuldades em abordar questões de sexualidade com seus filhos, justamente por não terem muito claro o que aconteceu com eles próprios. Neste contexto, a maioria dos pais atribui a tarefa da orientação sexual de seus filhos à escola e esta, por sua vez, apresenta dificuldade em cumprir tal tarefa.

Dessa maneira, fica nítida a necessidade de que cada vez mais sejam realizadas pesquisas que demonstrem a realidade da Educação Sexual no ambiente escolar. É fundamental que o docente receba uma capacitação sobre esse tema, tanto em sua formação acadêmica, quanto durante a docência (MAIA; RIBEIRO, 2011).

Mitos e tabus sexuais no ambiente escolar

Mitos, em geral, se referem a ideologias de caráter simbólico que penetram em todos os campos de discussão da sociedade, essas ideologias unem em uma mesma ideia diversos significados (CARRARA, 2009). Já o termo "tabu" é empregado a ideias e situações que são considerados proibidos pela cultura na qual estão inseridas. Assim, nota-se que a sexualidade é considerada um tabu atualmente e é permeada de mitos construídos socialmente (BARCELLOS, 2018).

> Entendemos que a sexualidade continua sendo um tabu em nosso meio, sendo acentuado apenas o que é negativo e prejudicial do sexo. Aquilo que é biológica e psicologicamente positivo, que constitui a base do amor, do prazer, da convivência, da família e da própria sobrevivência humana é relegado. (BRÊTAS; SILVA, 2005, p. 332)

Desde os primórdios da sociedade ocidental, a sexualidade e o sexo são relacionados à repressão e à punição (DEWES; LIMA, 2013). Furlani (2007, p. 281) também compartilha da ideia de que a sexualidade e o sexo são tabus sociais e ainda complementa que estes servem como base para diversas "metáforas moralistas e conservadoras". Dentro da cultura brasileira, podemos observar o exemplo:

> O Boto é um peixe da Amazônia que se transforma em um rapaz bonito, hábil dançarino, que conquista as mulheres para levá-las ao rio. A lenda do Boto é pretexto para as moças justificarem a gravidez fora do casamento, dizendo que ficaram grávidas dele; [...] a Porca dos sete leitões, no folclore paulista,

é a alma penada da mãe que provocou o aborto de sete fetos. Ela persegue maridos que ficam na rua fora de hora; o Boitatá é uma gigantesca cobra de fogo. Segundo a lenda, ela é a alma penada de um menino pagão ou de pessoas que cometeram incesto [...] (FURLANI, 2007, p. 281)

Para Cano, Ferriani e Gomes (2000) os tabus e mitos são frutos das regras impostas pela sociedade. Os autores em seu artigo indagam sobre a masturbação, sexo anal e homoafetividade, considerados tabus pela sociedade por não garantirem a perpetuação da espécie. Costa (1986) relata sobre mitos pregados pela religião, muitas histórias e crenças religiosas são a base para conectar o relacionamento sexual a um sentimento de "vergonha". Egypto (1991, p. 50) ressalta que "o tabu que incide sobre a iniciativa sexual das mulheres, que por exemplo, tem muito a ver com o papel de subordinação que a sociedade estabelece para o sexo feminino". Louro *et al.* (2000) cita o tabu da "insensibilidade" que permeia muitos rapazes, pois são "proibidos" culturalmente de demonstrar emoções. Maciel (2014) discorreu sobre o papel da família na construção dos mitos sexuais, como por exemplo, muitos pais explicam o sexo e a gravidez por meio da história de que os bebês seriam trazidos pelas cegonhas. Este autor ainda comenta sobre como a escola, muitas vezes, reproduz esses pensamentos por insegurança e medo de causar polêmicas e gerar brigas por divergência de opiniões.

Osório (1992) define a adolescência como uma fase na qual a sexualidade se insere como parte da estruturação da identidade cultural do indivíduo. Dessa forma, percebe-se "a necessidade de buscarmos conhecer melhor os mitos, tabus e a realidade da sexualidade para que possamos abordá-la de forma mais tranquila com os adolescentes" (CANO; FERRIANI; GOMES, 2000, p. 18). Diante disso, é fundamental que todos os docentes e gestores da escola vençam os obstáculos construídos por suas opiniões preconceituosas e abram espaços para que os jovens possam discutir tabus e mitos que envolvem a sexualidade (SILVA, 2008). Essa atitude é muito importante para que haja maior esclarecimento de dúvidas dos discentes e assim ocorra redução de diversos problemas, como, discriminação, preconceito, *bullying*, depressão, ISTs, gravidez precoce, dentre outros.

■ CONCLUSÃO

A partir desse referencial teórico é possível concluir que a sexualidade pode ser expressa de diversas maneiras, estando sempre ligada a vários aspectos dos seres humanos, e mesmo que a sociedade esteja constantemente tentando impor preceitos limitadores, muitos não conseguem se encaixar na visão binária de gêneros e acabam sendo excluídos da sociedade ou sofrendo algum tipo de retaliação por suas escolhas diferenciadas. A Educação sexual é um tema muito importante para ser abordado na escola, tanto em seu aspecto

biológico sobre órgãos genitais, IST's e métodos contraceptivos; quanto em seu aspecto social, sobre diversidade e estereótipos de gêneros, orientação sexual, mitos e tabus sexuais. Essa abordagem é fundamental para diminuir questões como *bullying*, discriminação, depressão e violência.

REFERÊNCIAS

1. AMARAL, A. M. S. *et al*. ADOLESCÊNCIA, GÊNERO E SEXUALIDADE: UMA REVISÃO INTEGRATIVA. **Revista Enfermagem Contemporânea**, Bahia, p. 62-67, 24 abr. 2017
2. BALBINO, E. S.; DA SILVA, M. K.; DE ABREU JÚNIOR, L. M. Gênero e diversidade sexual: a (in) visibilidade da educação sexual na escola. In: **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 9, n. 1, 2016.
3. BARCELLOS, L. V. BIOPODER, GÊNERO E SEXUALIDADE: BREVES CONSIDERAÇÕES SOB A PERSPECTIVA DE MICHEL FOUCAULT. In: **I Congresso Nacional de Biopolítica e Direitos Humanos**. 2018.
4. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.
5. BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
6. BRÊTAS, J. R. S.; SILVA, C. V. Orientação sexual para adolescentes: relato de experiência. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 1-8, 2005.
7. CANO, M. A. T.; FERRIANI, M. G. C.; GOMES, R. Sexualidade na adolescência: um estudo bibliográfico. **Revista Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 2, p. 18-24, abr. 2000.
8. CARNEIRO, R. F. *et al*. EDUCAÇÃO SEXUAL NA ADOLESCÊNCIA: UMA ABORDAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR. **Revista de Políticas Públicas**, Sobral/CE, v. 14, n. 01, p. 104-108, 2015.
9. CARRARA, S. Educação, diferença, diversidade e desigualdade. **Gênero e Diversidade na Escola**: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Rio de Janeiro, 2009, p. 13-15.
10. COSTA, M. **Sexualidade na adolescência**: dilemas e crescimento. 8. ed. São Paulo: L&PM, 1986.
11. CONCEIÇÃO, I. S. C. Educação sexual. **VITIELLO, N. et al. Adolescência hoje. São Paulo: Roca**, p. 71-76, 1988.
12. D'AMORIM, M. A. Estereótipos de gênero e atitudes acerca da sexualidade em estudos sobre jovens brasileiros. **Revista Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 5, n. 03, p. 121-134, dez. 1997.
13. DEWES, S. M.; LIMA, B. G. T. SEXUALIDADE: discussão de valores, mitos e preconceitos para a formação de alunos. *In:* OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE: Produções Didático-Pedagógicas. Paraná, v. 1, 2013.

14. DIAS, M. B. Liberdade de orientação sexual na sociedade atual. In: FÓRUM SEMIRA PELA IGUALDADE, I. 2007, Goiânia, 2007. Disponível em:www.mariaberenice.com.br/.../arq/(cod2_634)51_genero_e_homossexualidade.doc. Acesso em 06 mai. 2019.

15. EGYPTO, A.C. et al. Papéis sexuais. In: BARROSO, C.; BRUSCHINI, C. **Sexo e juventude**: como discutir a sexualidade em casa e na escola. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

16. ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. Tradução Leandro Konder. 8. ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1982.

17. FLEURI, R. M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educ. Soc**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 495-520, 2006.

18. FURLANI, J. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 269-285, dez. 2007.

19. LIMA, J. C.; CUNHA, I. A. Parâmetros Curriculares Nacionais: uma Questão de Gênero e Diversidade Sexual na Educação Contemporânea. **Revista Cantareira**, n. 24, 2016.

20. LOURO, G. L *et al*. **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000. Tradução de: The body and sexuality.

21. LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. 2007.

22. MACIEL, M. M. A relação da Sexualidade com a formação de Cidadãos. *In:* OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE: Produções Didático-Pedagógicas. Paraná, v. 2, 2014.

23. MADUREIRA, A. F. A. ; BRANCO, A. U. Diversity and inclusion as central values in the construction of a democratic world. *In:* BRANCO, A. U.; VALSINER, J. **Advances in cultural psychology**. Charlotte/NC/US: IAP Information Age Publishing, 2012, p. 195-235.

24. MAIA, A. C. B. ; RIBEIRO, P. R. M. Educação sexual: princípios para ação. **Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 75-84, 2011.

25. MAMPRIN, A. M. P. A importância da Educação sexual na escola para prevenção de conflitos gerados por questões de gênero. **Portal Educacional do Estado do Paraná**. Londrina, 2009. Disponível em:http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1940-8.pdf. Acesso em: 14 Mai. 2019.

26. MARTINS, C. B. de G. et al. Sexualidade na adolescência: mitos e tabus. **Ciencia y enfermería**, v. 18, n. 3, p. 25-37, 2012.

27. MARTINS, C. F. Gênero e Sexualidade na Educação Contemporânea. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 10, n. 33, p. 257-270, 2017.

28. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil. Brasília, 2008.

29. NASCIMENTO, K. B.; NASCIMENTO, B. B; PEREIRA, P. B. "Isto é de menino, isto é de menina": percepções de professores da educação básica maranhense sobre gênero. **Revista BIOMOTRIZ**, v. 11, n. 3, p. 15-32, dez. 2017.

30. NASCIMENTO, M. G.; XAVIER, P. F.; SÁ, R. D. P. Adolescentes grávidas: a vivência no âmbito familiar e social. **Revista Adolescência e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 4, p. 41-47, 2011.

31. OSÓRIO, L.C. **Adolescente hoje**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

32. PALMA, Y. A. et al. Parâmetros curriculares nacionais: um estudo sobre orientação sexual, gênero e escola no Brasil. **Temas em Psicologia**, v. 23, n. 3, p. 727-738, 2015.

33. RIBEIRO, P. R. M. **Educação sexual além da informação**. 1. ed. São Paulo: EDITORA PEDAGÓGICA E UNIVERSITÁRIA – E.P.U, v. 1, 1990. 80 p.

34. RODRIGUES, I. T.; FONTES, A. Identificação do papel da escola na educação sexual dos jovens. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 7, n. 2, p. 177-188, 2002.

35. SANTOS, F. C.; TORRES, N. L; SANTOS, A. B. Gênero e diversidade sexual na formação docente: uma reflexão acerca da importância paraa inclusão da temática no currículo. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FÓRUM PERMANENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, v. 9, n. 1, 2016.

36. SILVA, R. D. **Se você não fala, eu falo!**: sexualidade em artigos. Maringá: Massoni, 2007.

37. SILVA, J. A. O OLHAR DAS RELIGIÕES SOBRE A SEXUALIDADE . **Portal Educacional do Estado do Paraná**. Pitanga, 2008. 27 p. Disponível em:http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/728-4.pdf. Acesso em:9 Mai. 2019.

38. SOUZA JÚNIOR, P. R. A questão de gênero, sexualidade e orientação sexual na atual base nacional comum curricular (bncc) e o movimento LGBTTQIS. **Revista de Gênero, Sexualidade e Direito**, v. 4, n. 1, p. 1-21, 2018.

39. VALLE, C. G. O. Sexualidade ou sexualidades: como entender?. In: Alípio de Sousa Filho. (Org.). **Diversidade Sexual e Gênero na Escola**. 1ed. Natal: Opção Gráfica e Editora, 2009, v. 1, p. 29- 34.

40. ZANATTA, L. F. *et al*. A educação em sexualidade na escola itinerante do MST: percepções dos(as) educandos(as). **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 443-458, 2016.

06

O PNLD e as representações de gênero, raça e classe em livros de história do ensino médio

Inácio Ribeiro **Oliveira**
SME/CRE

Márcia Alves da **Silva**
UFPel

doi 10.37885/210504826

RESUMO

Esse texto é oriundo de uma investigação que foi realizada com livros didáticos de História do Ensino Médio. Objetivou-se identificar como as mulheres aparecem representadas, através da análise dos textos e das imagens dos materiais. Para isso, buscamos interligar as teorias de gênero a outros marcadores interseccionais, como raça/etnia e classe social, buscando superar uma interpretação limitada sobre o assunto. Constatou-se que, embora os livros demonstrem certa preocupação com o tema, acabam, em muitas situações, abordando esses aspectos de forma secundária e superficial, o que pode transmitir uma ideia de que tais temas são de menor importância quando comparados com outros conteúdos. Dessa forma, é necessário medidas e iniciativas efetivas que apontem para a produção de materiais didáticos que efetivamente combatam os estereótipos e preconceitos que continuam, de certa forma, sendo naturalizados pelos livros didáticos.

Palavras-chave: Gênero, História, Interseccionalidade, Livro Didático.

INTRODUÇÃO

Para que possamos compreender a importância e o alcance que o Plano Nacional de Livros Didáticos - PNLD possui no cenário educacional brasileiro, precisamos observar seu desenvolvimento até o formato atual. Por isso, acreditamos que conhecer a trajetória deste Programa é de vital importância, para entendermos o seu funcionamento. Aqui vamos abordar alguns elementos, que consideramos importantes para estabelecermos um diálogo sobre as representações interseccionais de gênero, raça e classe social em livros didáticos, mais especificamente em livros didáticos da disciplina de História, voltados ao Ensino Médio brasileiro.

O presente artigo apresenta parte de uma pesquisa de pós-graduação, realizado pelo autor, sob orientação da coautora. A investigação foi realizada com uma coleção de livros didáticos da disciplina de História, denominada *Olhares da História: Brasil e mundo*, dos autores Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino. Esta coleção foi publicada pela editora Scipione no ano de 2016 e é composta por três volumes, voltados a cada ano do Ensino Médio e aprovados pelo PNLD.

Objetivou-se identificar como as mulheres aparecem representadas, através da análise dos textos e das imagens dos materiais. Para isso, buscamos interligar as teorias de gênero a outros marcadores interseccionais, como raça/etnia e classe social, buscando superar uma interpretação limitada sobre o assunto.

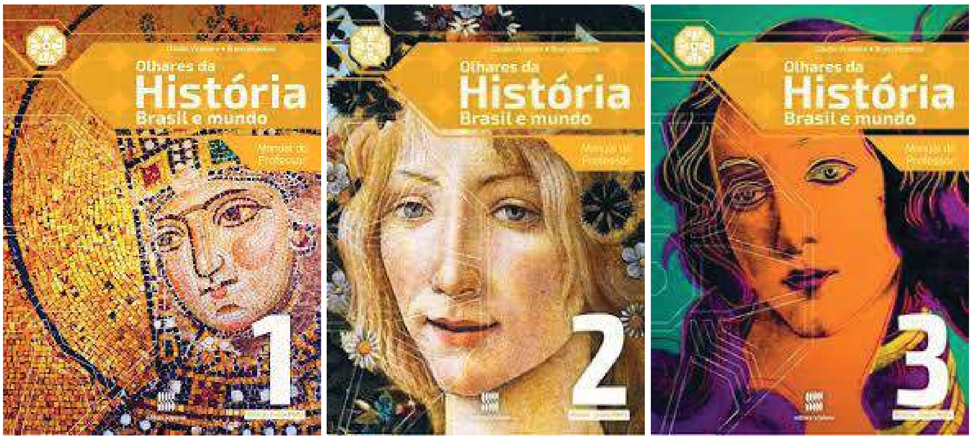
Basicamente, o presente texto é dividido em duas partes: na primeira, apresentamos a metodologia empregada, aliada a um pequeno histórico sobre o Programa Nacional do Livro Didático e, na segunda parte, fazemos um recorte da análise realizada tratando, especificamente, da análise dos dados do segundo volume da coleção.

MÉTODO

Os livros didáticos analisados

Como dito anteriormente, aqui apresentaremos elementos constantes no segundo volume da coleção de livro didáticos de História para o Ensino Médio pesquisada. Apresentamos as capas de cada volume que compõe o todo da referida coleção.

Figuras 1, 2 e 3. Capas dos três livros da coleção de livros didáticos pesquisados.



Fonte: Capas dos três livros da coleção de livros didáticos *Olhares da História*: Brasil e mundo, de Claudio Vicentino e José Bruno Vicentino. Editora Scipione, 2016.

A pesquisa procurou identificar como as mulheres aparecem nos livros didáticos, buscando perceber a linguagem utilizada, se e como aparecem a história das mulheres, se possui ou não imagens femininas em maior ou menor número, e se estas carregam uma perspectiva positiva ou não sobre as mulheres. Estas análises foram desenvolvidas também levando em consideração a interseccionalidade com outros marcadores sociais, como raça e classe social, atentando para as etnias e culturas representadas, e também as diversas classes sociais.

É importante ressaltar que tanto o texto como as imagens serviram de fonte para os dados coletados e analisados. Sobre a análise textual, os textos constantes nos livros foram analisados de forma qualitativa.

Compreendemos as imagens como parte fundamental do discurso transmitido pelos livros e são muito utilizadas nos materiais didáticos. Vivemos num contexto social cada vez mais midiático, com o advento da tecnologia das redes sociais e da internet, as imagens assumem uma grande dimensão na sociedade contemporânea. Os livros didáticos também carregam essa marca.

Nesta pesquisa observamos as imagens presentes nos livros didáticos através da perspectiva de representação social. Este ramo de estudo que, basicamente, trabalha com uma aproximação entre a psicologia e a sociologia, é um importante aspecto para a pesquisa, pois as imagens transmitem discursos sobre aquilo que se propõe a representar. Moscovici (1978, p. 49), afirmou que “a representação social é uma preparação para a ação, ela não é somente na medida em que guia o comportamento, mas sobretudo na medida em que remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento teve lugar.”

As políticas de livros didáticos no Brasil

Os livros didáticos estão presentes nas escolas brasileiras desde o século XIX. Programas de livros didáticos existem no Brasil desde o Governo do Presidente Getúlio Vargas (Estado Novo), com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), por meio do Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937. Em 1938, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), um órgão específico para gerenciar e até mesmo controlar os livros didáticos que seriam utilizados nas escolas brasileiras (CASSIANO, 2013). Já no início das relações estatais com os livros didáticos podemos notar um caráter político no controle desse material pedagógico, fato que sempre ocorreu durante sua trajetória.

Além disso, os livros didáticos possuem um peso bastante significativo no mercado editorial brasileiro desde suas primeiras publicações. Segundo Choppin (2004), no início do século XX, os livros didáticos correspondiam a dois terços do total de livros lançados no Brasil e em 1996 representavam cerca de 61% deste total.

Outro aspecto a destacar se refere aos processos de avaliação técnica dos livros didáticos, pois se referem tanto para avaliar aspectos como a durabilidade do produto, como a própria qualidade do livro em si. É possível observar que, desde o início dos programas de distribuição de livros no Brasil, houve preocupação com o seu conteúdo. Neste contexto, levamos em conta a importância do campo de História como disciplina e, ainda, quanto ao papel que exerce na formação e conscientização da cidadania e dos projetos educacionais a que se destina, pois

> na medida em que são conscientes de que o saber histórico tem, e até que ponto uma função de orientação cultural na vida de sua sociedade e que o cumprimento dessa função é em si mesmo um exercício do trabalho histórico e científico profissional (facilitado por meio da heurística da investigação), esta não pode deixá-los indiferentes sobre qual aplicação se faz dos conhecimentos históricos nos livros didáticos de História. Finalmente, como contemporâneos interessados na política e, frequentemente, como pessoas comprometidas com ela, interessam-se pelo livro didático porque estão sempre envolvidas nele, também, mensagens políticas, pois o ensino de História é uma das instâncias mais importantes para a formação política. (RÜSEN, 2011, p. 110)

Devemos ainda ressaltar que os livros didáticos podem assumir diferentes funções dentro dos processos educacionais. Como nos diz Choppin (2004), estes livros podem assumir uma função instrumental, a de pôr em prática os métodos de aprendizagem nele contidos (que pode desprezar ou invisibilizar os saberes populares), e também podem assumir a função ideológica e cultural, que é o propósito mais antigo dos livros didáticos, ou seja, o livro assume o papel de vetor da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Como podemos perceber, os livros são um material educacional bastante complexo e sua

utilização em sala de aula pode variar bastante. Mas, para os propósitos desta pesquisa, foi considerado o que os livros didáticos apresentam em termos de pluralidade de representação.

Em 1964 (início do período em que o Brasil esteve sob uma ditadura civil-militar), o MEC assinou um convênio com o governo estadunidense, através da Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development)* – USAID, que foi denominado de "Aliança para o Progresso". O acordo visava o financiamento de publicações de livros didáticos para alunos carentes (CASAGRANDE, 2005). Em 1966 foi criado o Conselho do Livro Técnico e Didático (COLTED), que funcionou até 1971 e tinha como atribuição a gestão dos recursos advindos dos acordos MEC/USAID para publicação, seleção e distribuição de livros didáticos nas escolas brasileiras. As funções da COLTED foram transferidas ao Instituto Nacional do Livro (INL) e, posteriormente, em 1974, para a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME). Em 1983, este órgão foi desmembrado, criando-se dois novos: a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e o Comitê de Consultores para a área Didático-Pedagógica, que ficava encarregado de dar suporte técnico às decisões da FAE (CASAGRANDE, 2005).

Até meados da década de 1980, houve vários programas que visavam ofertar livros didáticos para as escolas públicas brasileiras, mas nenhum tinha como finalidade a distribuição dos mesmos de forma universal para todas as escolas brasileiras. Estes programas tinham objetivos pontuais, quer na distribuição de livros para determinadas regiões ou para faixas etárias específicas.

Em 1985 é criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), através do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, com o objetivo de distribuir de forma universal e gratuita livros didáticos para alunos da rede pública do então 1º grau (1ª a 8ª série, para alunos de 7 a 14 anos de idade) (CASSIANO, 2013). Além de ser um programa que visava adquirir e distribuir o material nas escolas brasileiras, ele passaria a direcionar os parâmetros educacionais no Brasil, pois os livros para serem escolhidos deveriam seguir determinadas regras daqueles que os selecionavam.

No final do período ditatorial no Brasil, a área educacional necessitava ser melhorada, visando formar uma nova consciência social a respeito da educação e seu papel na sociedade brasileira. Assim, a partir de então, os livros didáticos foram elencados como uma importante ferramenta, capaz de melhorar a educação brasileira.

Nesta primeira fase do PNLD, começaram a ser implantados os sistemas e mecanismos de distribuição dos livros, que acabaram tendo problemas ao longo de quase todo o processo. Contribuíram, para isso, aspectos como uma comissão formada por "notáveis" (pessoas consideradas especialistas no tema, sendo reconhecidas por possuírem algum tipo de experiência na área) para avaliar os livros que poderiam ser escolhidos pelos professores,

aquisição em grandes quantidades (o que acaba deixando-os mais baratos) e escolha por parte dos professores daqueles que seriam utilizados por eles.

A partir de 1995 inicia-se uma segunda fase de consolidação do PNLD no país, agora influenciado por acordos internacionais (como a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, a Declaração de Nova Delhi e o Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003), assinados pelo Brasil no começo da década de 1990, que serviam de balizadores; assim como parcerias com a ONU (UNESCO e UNICEF) e Banco Mundial.

Entre as recomendações feitas para a melhoria da educação, foi atribuída uma maior importância aos livros didáticos. O Relatório Jacques Delors, resultante de trabalhos desenvolvidos de 1993 a 1996 pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, da Unesco, considera o livro didático como "o suporte mais fácil de manejar e mais econômico" (CASSIANO, 2013, p.79).

A partir de 1993, o Estado passa a estabelecer critérios para os livros que fossem adquiridos. Através da Portaria nº 1.130, de 06 de agosto de 1993, é definida uma comissão encarregada de avaliar qualidade, conteúdos programáticos e aspectos pedagógicos dos livros comprados pelo Estado brasileiro. Em 1996 é implementada oficialmente a avaliação dos livros didáticos, através do incremento de comissões divididas por disciplinas. Desta forma, o processo de avaliação vai aos poucos tomando forma. A partir deste período também o mercado editorial brasileiro passa a ganhar uma importância cada vez maior, tendo em vista que, a partir da metade da década de 1990, os recursos estatais para a compra de livros didáticos crescem consideravelmente. Neste momento também se estabelece um fluxo regular de recursos para a execução do PNLD.

A partir de 2002, a avaliação dos livros didáticos passou a ficar a cargo das universidades brasileiras, que possuíam especialistas reconhecidos nas áreas específicas. Nessas instituições, os livros didáticos passam a serem avaliados, verificando se os seus conteúdos estavam de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). As obras aprovadas passam a ser divulgadas através de uma publicação do MEC, o Guia do Livro Didático, disponibilizado para professores e professoras e para a sociedade em geral. "Há, então, uma disseminação da informação sobre o PNLD e, particularmente, dos processos que envolveram a avaliação dos livros didáticos, advinda prioritariamente desse grupo de formadores de opinião que legitimam o processo" (CASSIANO, 2013, p. 108).

Atualmente, o PNLD é constituído por ciclos de compras de livros, que ocorrem a cada três anos. Em um ano são adquiridos livros para o Ensino Fundamental - Séries Iniciais, no ano seguinte para o Ensino Fundamental - Séries Finais e, por fim, para o Ensino Médio. Assim, o Ministério da Educação, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), todos os anos adquire novos livros didáticos para as escolas brasileiras.

Paralelamente, também existe um projeto de compra de livros para as bibliotecas das escolas, chamado Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).[1]

O processo de compra de livros didáticos, realizado pelo PNLD, inicia com um chamamento realizado pelo governo federal, em que as editoras interessadas em vender livros participam. Por exemplo, no Edital 02/2015 – CGPLI, publicado no Diário Oficial da União de 02/02/2015, seção 3, página 38 - enquanto documento orientador das editoras para as inscrições das coleções didáticas a serem submetidas à avaliação pedagógica - se encontram as especificações, tanto físicas como pedagógicas, para a submissão das coleções à avaliação. Essas orientações seguem o que é estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9.394, de 1996 e pela Constituição Federal de 1988. As obras didáticas também devem estar de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica[2].

Assim, os livros que cumprem as exigências são considerados aptos a serem comprados pelo MEC, que elabora o Guia do Livro Didático, enviado para as escolas, e também organiza um *site* na internet, para que os professores possam escolher os livros que desejam utilizar. Não podemos esquecer que esse processo possui uma intencionalidade, pois

> [...] a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo época e local, e possuí como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam de que ela fosse, do que como ela realmente é. (CHOPPIN, 2004, p. 557)

Quando olhamos como se deram os processos e programas de livros didáticos no Brasil ao longo do tempo, podemos confirmar estas primeiras intencionalidades que os livros didáticos carregam; assim como também é possível perceber que não podemos ignorar a importância que este material possui nos processos educacionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No segundo volume da coleção, na Unidade 1, se inicia com uma discussão sobre o papel que a Europa assume em relação ao resto do mundo. Nesta unidade, o período abrangido é do século XV ao fim do século XVIII. Aqui também entra em discussão a necessidade de se "criar" uma história do Brasil, que no fim do século XIX necessita se afirmar como um estado nacional.

---

1 Mais informações em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>. Acesso em 17/12/2017.

2 BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB** Nº 7/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília, Ministério da Educação, 2013.

No capítulo 1, denominado As Grandes Navegações (p. 15 – 24), os autores tratam dos processos iniciados no início da Idade Moderna, que são considerados os embriões do mundo atual, como expansão comercial europeia e a colonização da América e outras regiões do mundo. Este processo foi vital para o surgimento do capitalismo e o colonialismo, aliado à modernidade.

> Com a constituição da América (Latina), no mesmo momento e no mesmo movimento histórico, o emergente poder capitalista torna-se mundial, os seus centros hegemônicos localizam-se nas zonas situadas sobre o Atlântico – que depois se identificarão como Europa – e como eixos centrais do seu novo padrão de dominação estabelecem-se também a colonialidade e a modernidade. Em pouco tempo, com a América Latina o capitalismo torna-se mundial, eurocentrado, e a colonialidade e modernidade instalam-se associadas como eixos constitutivos do seu específico padrão de poder, até hoje. (QUIJANO, 2010, p. 85)

No entanto, na página 20, podemos ver que os autores realizam uma discussão sobre a perspectiva de outros lugares sobre a expansão europeia no texto “Por que a China não descobriu a Europa?” Neste texto, fica claro algumas diferenças culturais e econômicas entre estas duas culturas. Parece-nos que houve um certo distanciamento da discussão sobre a colonialidade latino-americana, algo que poderia ter sido priorizado nesta Unidade.

No capítulo 2, denominado A colônia portuguesa na América (p. 25-38), os autores discutem a chegada dos portugueses, ao que viria ser o Brasil, e as consequências para os povos locais. Destacamos que na página 30 aparece uma caixa de texto, fora do corpo do texto principal, que aborda o tema das classes sociais. Nesta parte é dito que muitas pessoas acabaram vindo para o Brasil por terem sido degredados. A grande maioria das pessoas que foram enviadas para o Brasil eram homens, pobres e brancos que haviam cometidos pequenos delitos em Portugal. Aqui se manifesta o caráter de classe destas punições. O que nos chama mais atenção é que o texto nos dá a entender que estes degredados cumpriram um papel importante (para os colonizadores portugueses) de aproximação com os indígenas. Neste sentido, a sua ação encontra um propósito útil para os colonizadores portugueses. O texto traz uma reprodução de um trecho de um sociólogo que faz afirmações extremamente negativas sobre os indígenas e não é realizada nenhuma reflexão crítica sobre o contexto em que estas afirmações foram produzidas. O que se observa é um entendimento negativo sobre a cultura indígena. Como nos diz Dijk (2017, p. 136), “cada elemento desses pode estar envolvido direta ou indiretamente em uma interação discriminatória contra os membros de um grupo minoritário ou em um discurso preconceituoso acerca deles.”

A visão sobre a mestiçagem apresentada no texto acaba por mostrar este processo de forma bastante romantizada, ignorando que foi um processo que se deu através da violência

extrema contra os povos indígenas e principalmente contra as mulheres e invisibiliza, também, a perspectiva daquelas pessoas e grupos que foram vítimas deste processo.

> Embora houvesse uma resistência cultural tanto dos povos indígenas como dos alienígenas que aqui vieram ou foram trazidos pela força, suas identidades foram inibidas de manifestar-se em oposição à chamada cultura nacional. Esta, inteligentemente, acabou por integrar as diversas resistências como símbolos da identidade nacional. Por outro lado, o processo de construção dessa identidade brasileira, na cabeça da elite pensante e política, deveria obedecer a uma ideologia hegemônica baseada no ideal do branqueamento. Ideal esse perseguido individualmente pelos negros e seus descendentes mestiços para escapar aos efeitos da discriminação racial, o que teve como consequência a falta de unidade, de solidariedade e de tomada de uma consciência coletiva, enquanto segmentos politicamente excluídos da participação política e da distribuição equitativa do produto social. (MUNANGA, 2010, p. 446)

Neste capítulo só aparece citação às mulheres em uma página (p. 33), quando são mencionadas algumas características da sociedade açucareira e são explicados os papéis diferenciados de homens e mulheres nesta sociedade, que é caracterizada pelos autores como uma sociedade patriarcal. Inclusive, há um trecho que explica o que é uma sociedade patriarcal. Percebemos esse aspecto como sendo positivo, pois atenta para as diferenciações, inclusive conceituando esse tema.

Neste capítulo também é tratada a vinda de milhões de pessoas da África para a América de forma escravizada. O capítulo aborda alguns povos africanos no passado e no presente e também dos impactos deste processo na economia mundial e na formação da população da América. Neste capítulo são apresentados dados e diversas imagens de pessoas negras (dentre elas muitas imagens femininas, inclusive). Este capítulo é de suma importância, pois trata da representação social dos africanos e de seus descendentes. Sabemos que a forma como os negros e suas histórias são mostrados nos livros didáticos podem ser determinantes na construção de estereótipos e preconceitos, pois

> Na representação social do negro, no processo de reconstituição e modelagem da sua percepção externa estão contidos os estereótipos, os preconceitos, os julgamentos, os juízos, que são elementos ou objetos internalizados na consciência dos indivíduos, que os utilizam para construir o conceito da percepção inicial apreendida e que passa a integrar o seu universo interior. (SILVA, 2011, p. 29)

Porém, por tratar deste assunto de forma não integrada ao estudo da colonização dos europeus à América, acaba por separar as duas coisas e relega a história da escravização dos africanos a um episódio isolado. Podemos problematizar a abordagem feita da seguinte forma: será que podemos analisar a história da colonização da América separada do processo de escravidão?

No capítulo 4, denominado Arte e tecnologia (p. 52-66), os textos tratam de ciência, conhecimento, arte e cultura no período do Renascimento. Neste capítulo não há nenhuma menção às mulheres, o que pode transmitir a ideia de que a cultura, a tecnologia e as artes são áreas exclusivamente masculinas, isso justamente neste período histórico em que acontecem mudanças muito importantes na Europa. Aqui, o simples fato de as mulheres não aparecerem e não serem mencionadas, por si só, se torna um objeto ao qual deveríamos investigar com maior atenção. Demonstrar essa "ausência" na história poderia trazer uma discussão muito importante sobre gênero e seus papeis ao longo da história, pois

> Isso passa pela admissão de um objeto que não se revela na sua aparência imediata, mas que carrega na sua expressão presente a sua história, que se transforma e que é composta de razão, mas também de emoção, sentimento, desejo, significados e que, como construção histórica, não é inerte, mas uma realidade individual, coletiva histórica e social. (SILVA, 2009, p.17)

No capítulo 5 - O cristianismo em transformação (p. 67-78) - são abordadas as reformas religiosas que ocorreram na Europa a partir do século XVI. Podemos notar que se tratam somente destas reformas da perspectiva da burguesia e da nobreza (classe a qual estas mudanças viriam a favorecer), e as participações populares acabam sendo menos destacadas. Desta forma, a ideia transmitida é que a história das classes mais baixas é menos importante, e que a história das elites econômicas é o padrão a ser seguido, que este é o ideal a ser alcançado. Já o movimento dos anabatistas, de características populares, se tornou uma nota fora do corpo do texto, pois este parece não possuir a mesma importância.

> As elites, assim definidas, são literalmente o(s) grupo(s) na sociedade que mais têm "algo a dizer" e que, portanto, também têm "acesso preferencial às mentes" do grande público. Como líderes ideológicos da sociedade, estabelecem valores, objetivos e interesses comuns, formulam o senso comum, assim como o consenso, tanto como indivíduos quanto como líderes das instituições dominantes da sociedade. (DIJK, 2017, p. 139)

Assim como a criação do Tribunal do Santo Ofício, apesar de mostrar a imagem "bruxas" sendo queimadas em uma fogueira, a caixa de texto (fora do corpo do texto principal) não cita a caça às bruxas como sendo uma das atribuições deste tribunal, o que pode demonstrar que este processo tem sua importância diminuída.

O capítulo 7, chamado Expansão e diversidade econômica na América portuguesa (p. 89 - 105), trata da expansão territorial dos portugueses no que viria a ser o atual Brasil. Na narrativa do livro, os papéis exercidos por negros e indígenas terminam por ser secundarizados, pois também acabaram sendo retirados do corpo do texto principal e os nomes que se destacam foram de descendentes de portugueses, que lideraram negros e indígenas contra os holandeses nas disputas territoriais que ocorreram no nordeste brasileiro. Negros e indígenas

neste texto aparecem como um recurso que foi utilizado pelos líderes europeus. O discurso se torna uma das formas mais importantes da reprodução do racismo na nossa sociedade e isso é possível através de maneiras discretas de reproduzir estereótipos sobre determinadas minorias ou grupos sociais. Como nos afirma Dijk (2017, p. 134): "Em resumo, especialmente nas sociedades contemporâneas da informação, o discurso reside no coração do racismo."

No capítulo 8, que tem como título A colonização espanhola e inglesa da América (p. 106- 120), existem duas importantes discussões que são colocadas, mas que aparecem fora do corpo principal do texto. Na página 113 (Figura 21) existe uma caixa de texto que apresenta a opinião de um pesquisador sobre o nome América Latina e o quanto disto representa o eurocentrismo. Já na página 117 (Figura 22), uma caixa de texto explica como foi a vida dos primeiros colonos que vieram para a América do Norte. O texto fala sobre a organização das famílias e que a organização social era patriarcal.

No capítulo 9, chamado Sistema colonial em movimento (p. 121-132), onde são apresentadas algumas características da sociedade colonial brasileira, há no corpo do texto uma apresentação mais tradicional do papel de cada classe social, mas fora do corpo do texto, mais especificamente na página 124, é apresentado um ponto de vista diferente sobre os escravos de origem africana neste período. Porém, seria necessário realizar uma discussão a respeito do que a categoria raça representaria neste sistema, já que ela surge na América Latina como um meio de se afirmar a dominação social de um grupo sobre os demais, consolidando o colonialismo. Nesse contexto, os dominados acabam criando uma série de estratégias para resistir e fugir deste esquema, uma dessas estratégias sendo a negação da própria origem, inclusive recusando-se a se associar com seus pares.

> Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e consequentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. (QUIJANO, 2005, p. 118)

Podemos perceber que, quando se trata de personagens históricos masculinos é utilizada de maneira mais destacada. No capítulo 10 (O "século das luzes" e a independência das colônias inglesas da América do Norte, p. 133-147), os pensadores iluministas são citados no corpo do texto principal e também ganham uma página que os destaca.

Inicia-se uma importante discussão no capítulo 11 (Uma era de revoluções, p.153-170) sobre as transformações sociais, econômicas e políticas que ocorreram na Europa entre os séculos XVIII e XIX. Nesta seção, são apresentadas as transformações que proporcionaram a instalação da nova lógica econômica, que viria a se tornar hegemônica, inclusive abordando os papeis que as classes sociais assumiriam a partir de então. Porém, quando o texto aborda a Revolução Francesa, é utilizado um termo pejorativo para se referir aos *sans-culottes* (classe social formada por pequenos comerciantes, assalariados e pessoas pobres em geral na França). Na caixa de texto onde são apresentadas suas características, aparece o termo "agitadores" no título e no texto são descritos como vagabundos.

Ainda neste capítulo, mais uma vez é utilizada a caixa de texto, fora do corpo do texto "oficial", para se falar das mulheres. Apesar de aparecer várias figuras femininas, o corpo do texto principal não as cita. Chama a atenção também a ausência do texto escrito por Olympe de Gouges (1748 – 1793), autora da *Declaração dos direitos da mulher e da cidadã*, em que exigia os mesmos direitos dos homens para as mulheres e que acabou sendo guilhotinada, por ser uma mulher "desnaturada"[3]. O texto principal do livro, que aborda a Revolução Francesa, entretanto, não cita as atribuições das mulheres – que são apenas mencionadas nesta caixa de texto isolada.

No capítulo 12 (Europa: de Napoleão à restauração, p.171-181) são discutidos assuntos referentes à chamada Era Napoleônica (1799-1815). Esse período representou uma época de consolidação da burguesia no poder, algumas medidas tomadas durante a Revolução Francesa, eram demandas ligadas a este grupo social. Entre elas está a promulgação do Código Civil Napoleônico (1804), neste conjunto de leis que pretendia estabelecer a igualdade entre todos, menos as mulheres. Pois neste código existiam capítulos específicos, que estabeleciam que as mulheres eram "civilmente incapazes". Neste mesmo capítulo os autores falam de alguns reflexos da Revolução Francesa na América, como o processo que levou à abolição da escravidão no Haiti e sua independência da França. Neste caso, trataram do assunto no corpo do texto principal, de maneira bastante semelhante ao restante dos outros assuntos no texto.

No capítulo 14 (As independências na América espanhola, p. 192-200), também é possível perceber que as mulheres não aparecem no corpo do texto e são "colocadas" em uma caixa de texto, onde são citadas de maneira bastante resumidas as atividades realizadas pelas mulheres nos conflitos de independência na América espanhola. No capítulo seguinte (Novos projetos: nacionalismo, socialismo e liberalismo, p. 201-210) são apresentadas as teorias econômicas que surgiram no século XIX. Neste capítulo, a questão classe social

3 Texto sobre Olympe de Gouges e sua participação na Revolução Francesa. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-anteriores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-dos-direitos-da-mulher-e-da-cidada-1791.html>. Acesso em 11/05/2019.

aparece de forma mais explícita, como já sugere a temática do capítulo, porém não são dadas informações sobre a participação das mulheres nestes eventos.

Já no capítulo 16 (Europa e os Estados Unidos no século XIX, p.211- 229), volta-se a colocar as mulheres em um quadro fora do corpo do texto na página 217, apesar de o discurso apresentar uma ótima observação sobre os papéis femininos neste período, porém, colocada em uma caixa de texto no final do capítulo, o que pode dar a impressão de um aspecto secundário para as histórias das mulheres. Essas escolhas na organização dos assuntos e dos espaços que eles ocupam em uma publicação pode ser caracterizado por sexismo epistêmico quando envolve o "apagamento" ou secundarização de alguns indivíduos e grupos perante outros.

> A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo. (GROSFOGUEL, 2016, p. 25)

No final do capítulo 17 (A construção do Estado brasileiro, p. 230-249), há um texto, localizado no corpo principal, que trata dos excluídos desta história. Aqui os autores reconhecem que esta sociedade é uma sociedade patriarcal, além das grandes diferenças sociais que foram construídas ao longo da constituição da sociedade brasileira. Aqui também são apresentadas algumas revoltas de caráter abolicionista ocorridas ao longo do século XIX. Percebemos isso de forma bem positiva, pois valoriza os movimentos sociais e traz o conceito de patriarcado na abordagem didática no ensino de história. Na sequência são apresentadas algumas manifestações culturais afro-brasileiras, embora de forma bastante resumida e em um tom exótico. Apesar de o texto falar em construção de identidade, as informações são apresentadas separadamente e não relacionadas com outros aspectos da vida dos negros. As manifestações culturais podem ser interpretadas como não fazendo parte da cultura brasileira. Esta visão negativa do negro começa a ser transmitida nos textos escolares e está presente numa estética racista veiculada permanentemente pelos meios de comunicação de massa, além de estar incorporada num conjunto de estereótipos e representações populares (GONZALES; HASELBALG, 1982, p. 91).

No capítulo 18 (África e Ásia no século XIX, p. 250-263), é apresentada a visão de um historiador africano, fora do corpo do texto principal, apesar de receber duas páginas para isso, o que podemos considerar um espaço considerável, considerando este tipo de material.

O capítulo 19 (O Brasil no reinado de Dom Pedro II, p. 264- 285) trata desde o início sobre o papel dos escravos neste período, principalmente na economia. No final do capítulo é apresentado um infográfico sobre a abolição, onde é dado crédito à luta abolicionista pelo fim da escravidão, o que percebemos como um aspecto positivo neste livro. Também apresenta alguns personagens históricos negros que contribuíram para este processo, inclusive uma mulher negra (Chiquinha Gonzaga). Trata-se de imagens positivas de pessoas negras e que também atribuem protagonismo aos negros e negras no processo de combate a escravidão.

CONCLUSÃO

Neste texto objetivou-se identificar como as mulheres aparecem representadas, através da análise dos textos e das imagens dos materiais. Para isso, buscamos interligar as teorias de gênero a outros marcadores interseccionais, como raça/etnia e classe social, buscando superar uma interpretação limitada sobre o assunto. Constatou-se que, embora os livros demonstrem certa preocupação com o tema, acabam, em muitas situações, abordando esses aspectos de forma secundária e superficial, o que pode transmitir uma ideia de que tais temas são de menor importância quando comparados com outros conteúdos.

Mesmo considerando as particularidades da sociedade brasileira - historicamente marcada por tantas desigualdades sociais, raciais e de gênero – sabemos que, infelizmente, ainda existem grupos sociais subrepresentados nos materiais didáticos. Essa invisibilidade acaba por excluir grande parcela da população, que compõem boa parte da sociedade brasileira. Suas etnias, seus gêneros e suas classes sociais carregam uma diversidade cultural e uma história que os conteúdos didáticos das áreas e disciplinas em geral (de forma especial a História) não podem, de forma alguma, se eximir de abordar, pois sabemos que há toda uma historicidade que produz essas desigualdades e, superá-las, passa por conhecê-las para desconstruí-las. Para descolonizarmos a sociedade e o pensamento, é preciso que haja uma adequada apropriação dos processos de colonização ao qual a América foi vitimada. Esse contexto implementou aqui no nosso continente formas específicas de patriarcado, baseadas em extrema violência contra as mulheres.

No estudo que realizamos, foi possível observar diversas lacunas no que se refere a visibilizar a História dos grupos subalternizados e excluídos social e economicamente, embora se perceba algumas intencionalidades neste tipo de abordagem. Constatamos que, embora os livros demonstrem certa preocupação com o tema, acabam em muitas situações abordando esses aspectos de forma secundária e superficial, o que pode transmitir uma ideia de que tais temas são de menor importância quando comparados com outros conteúdos. Isso nos leva a crer que ainda temos um longo caminho a seguir, o que demonstra a importância desse tipo de investigação.

■ REFERÊNCIAS

1. CASAGRANDE, Lindamir Salete. **Quem mora no livro didático?** Representações de gênero nos livros de matemática na virada do milênio. 2005 Dissertação (Mestrado em Tecnologia), Programa de Pós-graduação em Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. Curitiba, 2005.
2. CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI:** A entrada do capital espanhol na educação nacional. São Paulo: Editora Unesp, 2013.
3. CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 30, n.3, p.549-566, set/dez, 2004.
4. DIJK, Teun A. Van. **Discurso e Poder**. São Paulo: Contexto, 2017.
5. GONZALES, Lélia; HASENBALG, Carlos Alfredo. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.
6. GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, pp. 25-48, Jan/Abr 2016.
7. MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
8. MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem como símbolo da identidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura Sousa. MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez Editora, 2010.
9. RÜSEN, Jörn e orgs. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Editora UFPR: Curitiba, 2011.
10. QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez Editora, 2010.
11. SILVA, Ana Célia da. **A representação Social do Negro no Livro Didático:** o que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.
12. SILVA, Márcia Alves da. As invisibilidades da divisão sexual do trabalho. In: EGGERT, Edla; SILVA, Márcia Alves da. A **tecelagem como metáfora das pedagogias docentes.** Pelotas: Ed. da Universidade Federal de Pelotas, 2009.
13. VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, Bruno. **Olhares da História: Brasil e mundo**. 1ª ed. São Paulo: Scipione, 2016. Obra em 3 volumes.

07

Currículo pós-estruturalista e possíveis (Des)construções Queer: reflexões teóricas sobre gêneros e sexualidades

John Jamerson da Silva **Brito**
FURG/UFMA

Jónata Ferreira de **Moura**
UFMA

Juliana Ferreira de **Sousa**
UFRJ

doi 10.37885/210504657

RESUMO

Neste texto apresenta-se algumas inferências acerca do Currículo Pós-Estruturalista e da Teoria e Pedagogia Queer como importantes perspectivas que podem contribuir para as desconstruções de discursos (hetero)normativos sobre gêneros e sexualidades, apresentando possíveis alternativas para as concepções tidas como comuns e normatizadoras nos currículos. Como revisão bibliográfica, elege-se Lopes (2013), Aguilar e Gonçalves (2017), Silva (2006), Louro (2001, 2008 e 2018) e Miskolci (2009 e 2017). Percebe-se a importância e a urgência em pontuar questões de desconstruções das (hetero)normativas sociais, valorizando as diferenças, o direito à existência e possibilitando uma ampliação do currículo no que diz respeito a valorização das diferenças de gêneros e sexualidades por meio de possíveis contribuições da Teoria e Pedagogia Queer.

Palavras-chave: Currículo Pós-Estruturalista, Teoria e Pedagogia Queer, (Des)Construção.

INTRODUÇÃO

No senso comum, o currículo está atrelado apenas a um o *roll* de conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula, também é associado unicamente ao plano de ensino, a grade curricular, entre tantos outros termos limitantes e voltados apenas para sua esfera programática (SACRISTÁN, 2013). Contudo, podemos discutir currículo por outros caminhos, outras perspectivas, mesmo sabendo da existência dos mais tradicionais aos mais inovadores.

Neste texto partimos de uma perspectiva para além do senso comum e das ideias tradicionais de currículo, pois compreendemos que ele influi e é mais do que um simples amontoado de conteúdos; o currículo define os níveis de escolarização, a rotina escolar e possibilita construções coletivas e problematizações das vidas reais das pessoas (SILVA, 2006). Quais devem ser os conteúdos aprendidos e trabalhados? Qual a importância deles no ensino? Porque alguns conteúdos são favorecidos em detrimento de outros? Quem os define? (SILVA, 2006; SACRISTÁN, 2013). Enfim, o currículo torna-se, portanto, o norte de uma instituição de ensino, ou como gostamos de pontuar, o coração da escola.

Ao longo deste artigo dialogamos sobre o currículo pós-estruturalista e quais contribuições a Teoria e Pedagogia Queer podem inferir sobre esse currículo, partindo de uma perspectiva de valorização das diferenças de gêneros e sexualidades, e sobre como podem ocorrer possíveis desconstruções dos currículos a partir desses meandros pós-estruturalistas e queer.

DESENVOLVIMENTO

Nossa pesquisa foi realizada a partir de reflexões teóricas bibliográficas, de forma que pudéssemos dialogar sobre as possibilidades de contribuição da Teoria e Pedagogia Queer no currículo pós-estruturalista. Para tanto, elegemos como suporte teórico: Lopes (2013), Aguilar e Gonçalves (2017), Silva (2006), Louro (2001, 2008 e 2018) e Miskolci (2009 e 2017). Abaixo dialogamos com algumas ideais que os/as autores/as propõem acerca do currículo pós-estruturalista e das (des)construções queer.

O PÓS É DEPOIS OU DURANTE? O CURRÍCULO PÓS-ESTRUTURALISTA DAS DIFERENÇAS

Quando falamos em pós-estruturalismo, entendemos que existe um antes, mas talvez precisemos esclarecer que o *pós*, não é uma construção linear que se refere ao depois, mas sim uma construção gradativa e longa/durante, dentro do próprio estruturalismo, que se finda

na ressignificação de algo, em uma autocrítica e análise, que nos permite compreender os próprios meandros que envolvem esses processos (LOPES, 2013).

Portanto, o *pós* não é linear e fixo, mas fluído e mutável, perpassando os discursos entre o ir e vir das ideias, possibilitando reflexões que buscam no passado, no presente e num possível futuro problematizações sobre as construções discursivas estáticas e tidas como verdadeiras e inabaláveis.

> Tais estudos tendem a ser incluídos no mesmo «rótulo» pós-crítico, em virtude de o prefixo «pós» – frequentemente associado à ideia de etapa posterior – ter seu sentido ampliado para a ideia de reconfiguração. [...] Ser «pós» pensamento algum movimento ou escola de (estruturalismo, colonialismo, modernismo, fundacionalismo marxismo) implica problematizar esse mesmo movimento ou escola de pensamento questionar as suas bases, as suas condições de possibilidade e de impossibilidade. (LOPES, 2013, p. 11, destaques do original)

Não são apenas construções com ideias para além daquilo já teorizado, mas construções que reconstroem conceitos, ideias já vistas, e que realmente podem ser aperfeiçoadas, ou vistas por outros ângulos, possibilitando visões que nos tragam reflexões acerca do que realmente pode-se trabalhar nas questões pós-estruturais, por exemplo. Problematizar e ir além daquilo antes realizado, pensando que o limite deve ser superado, pois aquelas problematizações antes inferidas não são mais suficientes e, assim, necessitam expandir para outros horizontes discursivos.

Desse modo, a corrente de pensamento chamada pós-estruturalismo, no entendimento de Aguilar e Gonçalves (2017, p. 37), foi construído ou surge como uma maneira de (re)pensar e (re)analisar "as teorias estruturalistas instaurando uma desconstrução de alguns conceitos considerados como verdades absolutas e centrais". Sua origem é estadunidense, aparecendo com o propósito de "nomear uma prática típica daquele país, baseada na assimilação do trabalho de uma gama diversificada de teóricos" (AGUILAR; GONÇALVES, 2017, p. 37).

Podemos encontrar outras nomenclaturas para o pós-estruturalismo, como por exemplo, "'neoestruturalismo', enfatizando a ideia de continuidade com o estruturalismo; ou ainda 'superestruturalismo' como uma espécie de expressão 'guarda-chuva', tendo como base os pressupostos comuns" (AGUILAR; GONÇALVES, 2017, p. 37 destaques do original).

O surgimento da perspectiva pós-estruturalista ocorre ao longo do desenvolvimento da própria perspectiva estruturalista, as duas apresentam diversas características compartilhadas, entretanto se diferem nas formas de análise e perspectivas críticas, e a relação que tem com elas; ao passo que o pós-estruturalismo nos remete a uma perspectiva de desconstrução e de análise de si, para compreensão do todo, de ressignificação de tudo que já foi construído ou significado, "dando" nova luz. Mas ele vai para além, pois trata das desconstruções das verdades tidas como únicas e absolutas. Pensar a partir de uma perspectiva

pós-estruturalista é compreender que não existe uma única verdade, mas múltiplas possibilidades de verdades, partindo então do ponto de vista que se problematiza e que se quer.

Pensando assim, torna-se necessário compreendermos como o surgimento do pós-estruturalismo se deu a partir de um longo processo de reflexões e apropriações, expandindo problematizações feitas por outros autores tais como Karl Marx, Sigmund Freud, entre outros. Conforme Aguilar e Gonçalves (2017, p. 37 – 38, destaques do original) descrevem no trecho abaixo:

> Para Hall (1998), uma característica importante que difere a perspectiva estruturalista da pós-estruturalista refere-se à centralidade do sujeito, havendo cinco principais momentos de avanços na teoria social e nas ciências humanas que contribuíram para o descentramento do sujeito: - A primeira descentração humana refere-se às tradições do pensamento marxista, que direciona a centralidade das ações no ser social, colocando o sujeito no interior das grandes estruturas que sustentam a sociedade moderna; - O segundo descentramento surge a partir da descoberta do inconsciente mediante a teoria Psicanalítica de Sigmund Freud, que rompe com o conceito de sujeito racional cartesiano; - O terceiro momento de descentramento refere-se à teoria linguística de Ferdinand de Saussure que argumenta: "[...] nós não somos, em nenhum sentido, os 'autores' das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua [...] O significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença)" (HALL, 1998, p. 40- 41); - O quarto momento relevante de descentração de identidade e do sujeito diz respeito ao trabalho de Michel Foucault, mediante o conceito de 'poder disciplinar' que surge na sociedade do século XIX, o qual busca 'docilizar' o corpo e comportamentos dos sujeitos, por meio das instituições que policiam e disciplinam as populações modernas; - O quinto momento importante refere-se ao impacto do feminismo, tanto como uma crítica teórica como enquanto movimento social, que traz à tona inúmeros questionamentos políticos e sociais sobre a forma como os sujeitos masculinos e femininos são constituídos, incluindo questões como subjetividade, formação das identidades sexuais e de gênero, etc.

As perspectivas pós-estruturalistas surgem nesse "seio" de desconstrução e descentramento dos sujeitos, no qual são retiradas de nós as decisões de nossas ações, e realmente nossas opiniões referentes a tudo, ao passo que não passamos apenas de seres constituídos dentro de uma sociedade, que possui regras, que nos padronizam, e para além, nos controlam decidindo implicitamente qual nossa opinião referente a quase tudo. Dessa forma, reproduzimos aquilo que nos é imposto socialmente, e por vezes seguimos sem perceber ou questionar essas construções, discursos e decisões (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

As perspectivas pós-estruturalistas apresentam questões que nos fazem refletir sobre o porquê agirmos de tal maneira, ou na verdade, do repensar o nosso agir, tendo e dando a oportunidade de conhecermos os reais meandros que nos circundam e nos findam como sujeitos.

As teorias marxistas trazem a questão das classes sociais como centralidade para essas construções sociais e nos colocam como sujeitos construídos economicamente, entretanto as perspectivas pós-estruturalistas ampliam esse sentido, nos colocando como sujeitos constituídos e diferenciados pela economia, gênero, raça, etnia, sexualidade entre outros marcadores sociais que nos atravessam, conforme citam Aguilar e Gonçalves (2017, p. 38):

> As relações de dominação ultrapassam as barreiras da economia capitalista, vão além de explorador e explorado, ricos e pobres, patrão e empregados, visto que incluem outras diferentes formas de dominação, como dos homens contra as mulheres, dos brancos contra os negros, dos heterossexuais contra os homossexuais, entre outros. É justamente essas outras formas de dominação que a perspectiva pós-estruturalista vem questionar, com o objetivo de desconstruir esses conhecimentos que foram produzidos culturalmente, resultando na exclusão das minorias.

Minorias, podemos considerar, no sentido político da palavra, ao passo que não temos na prática os mesmos direitos daquelas pessoas que estão em uma posição hierárquica de poder (MISKOLCI, 2009). Optamos por utilizar o termo Grupos Socialmente Vulneráveis[1], ademais que somos marginalizados/as pela sociedade, e isso nos deixa "fracos/as" na luta diária pelas nossas vidas, nossos direitos, e nossa própria existência, pois pensam que somos um pequeno grupo em fator numérico, quando na realidade isso é o contrário.

"A perspectiva pós-moderna questiona o pressuposto de uma consciência unitária, auto-centrada e, portanto, construída sobre utopias, universalismos, narrativas mestras, que se consubstanciaram a partir do Iluminismo" (SILVA, 2006, p. 2). Desta forma, as perspectivas pós-estruturalistas vêm trazer um olhar e uma visão desse ponto de vista, antes renegado e oprimido, reconstruindo aquilo que está pronto, e que segrega a todos/as que não se encaixam nos padrões vigentes.

> O sujeito é visto, em termos concretos, como corporificado e generificado, ser temporal, que chega, fisiologicamente falando, à vida e enfrenta a morte e a extinção como corpo, mas que é, entretanto, infinitamente maleável e flexível, estando submetido às práticas e às estratégias de normalização e individualização que caracterizam as instituições modernas. (SILVA, 2006, p. 4)

1 Nós somos classificados/as como "minorias" perante a sociedade, entretanto como podemos ser minorias, se na realidade numericamente somos uma grande parcela, ademais que ocorre uma superioridade heteronormativa masculina, provocando um patriarcado de domínio. De acordo com MISKOLCI (2009, p. 168) "O termo minoria, sob a pretensa neutralidade numérica, desvaloriza grupos subordinados pelos hegemônicos (propositalmente confundidos com maioria). Um exemplo claro é a incoerência de se referir às mulheres como minoria já que elas constituem numericamente a maior parte da humanidade. No que concerne aos estudos sobre minorias sexuais, na perspectiva queer eles, ao se denominarem desta forma, terminam por reverenciar as "maiorias" que permanecem intocadas pelo impulso desnaturalizante que colocaria em xeque sua hegemonia como padrão social pressuposto."

Como pontuamos anteriormente, somos sujeitos/as constituídos/as dentro de uma sociedade, que influencia nossa construção e própria existência, desta maneira as instituições, cada qual ao seu modo, nos padronizam e colocam suas normalizações em nossas vidas, como a família, Estado, igreja e escola (BOURDIEU; PASSERON, 1992). Desta forma, um dos dispositivos mais fortemente utilizado e reconhecido como padronizador e normalizador é o currículo, utilizado para controlar os/as sujeitos e enquadrá-los em "caixinhas", sendo ele pertencente à abordagem tradicional.

> Os estudos de currículo dentro desta perspectiva têm como objetivo o processo de construção e desenvolvimento de identidades mediante práticas sociais, privilegiando a análise de discurso. Ao denunciarem questões de interesse e poder na condução da instituição escolar, colocam sob suspeita toda a tradição filosófica e científica moderna, questionando as idéias de razão, de progresso e de ciência, e, por decorrência, a razão de ser da instituição escolar e de suas finalidades. (SILVA, 2006, p. 5)

Na perspectiva pós-estruturalista, concebemos o currículo valorizando aquilo antes renegado, possibilitando um espaço de voz e diálogo aos sujeitos marginalizados/as, aos temas excluídos e considerados "inoportunos" para serem discutidos no âmbito escolar. Problematizando as narrativas hegemônicas tidas como únicas e verdadeiras, indo para além daquilo que nos é dado de forma pronta e limitante (SILVA, 2006).

Nessa perspectiva, o currículo passa a ser um local de produção e valorização de conhecimentos, de opiniões, de histórias, de questões silenciadas há tempo demais, e que agora surgem com uma força única (SILVA, 2006). Não obstante a isso, devemos destacar que o currículo lida com pessoas, com gente, com conteúdo, com relações, assim deve trazer as diferenças, sejam elas quais forem, para que ocorra uma real identificação e significação dos/as educandos/as na escola, que esses/as sujeitos possam realmente se identificar nesses contextos, e finalmente tenham a voz que merecem, a qual todos/as temos o direito.

Torna-se necessário *desterritorializar* (SILVA, 2006) o currículo, quebrar os paradigmas e ideais considerados como absolutos, desconstruir as verdades incontestáveis e ressignificar aquilo que entendemos, que aprendemos e que ensinamos. Assim, Silva (2006, p. 14) sugere

> Uma proposta de currículo que leve em conta estes questionamentos não nega a cultura no sentido lato, antropológico, mas, parte do princípio de que os conhecimentos não são verdades prontas e acabadas, mas social e culturalmente construídos e podem se reverter para a busca de resolução de problemas sociais, cujas soluções se situam no horizonte de probabilidades de transformação da realidade. Um currículo nestes termos volta-se para a construção de uma outra pós-modernidade - "uma pós-modernidade de libertação" - usando uma expressão de Freitas (2005).

O *pós* deve ser entendido não como a última instância dessa desconstrução, mas como uma etapa de constante reconstrução, na qual sempre iremos nos ressignificar e tentar compreender as diferentes existências, criando uma verdadeira pós–modernidade, para além de si própria. Um processo de constante problematização dos discursos, dos poderes e de si mesmo, permitindo um processo gradativo de aperfeiçoamento, valorização e produção das diferenças.

UMA DIALÉTICA DA (DES)CONSTRUÇÃO: QUEER É O CAMINHO DAS DIFERENÇAS?

> *[...] o gênero é culturalmente construído: conseqüentemente, não é nem o resultado causal do sexo, nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo. - Judith Butler (2013, p. 24)*

A sexualidade pode ser entendida como um fenômeno cultural, inserido nos mais variados âmbitos, e precisa ser estudada, pesquisada, para ser entendida e desmistificada, quebrando diversos pré-conceitos e paradigmas impostos ao longo dos anos (BUTLER, 2013).

Quando se refere à sexualidade, de modo específico a homossexualidade, sempre há barreiras e tabus que precisam ser vencidos, pois a sociedade já tem uma concepção do que seja considerado "certo ou errado", "normal ou anormal"; e aqueles/as que são considerados/as diferentes, são escrachados/as e segregados/as, pois não se adéquam ao padrão comumente vigente (MISKOLCI, 2017).

Esse padrão é compreendido pela formação biológica do ser, ignorando a formação social e cultural. Esse padrão quer determinar que para ser um menino é necessário que goste exclusivamente de menina, pois de alguma forma isso foi definido, e da mesma maneira o inverso, menina deve gostar de menino (LOURO, 2001; 2008; 2018). Tudo se define pela simples genitália e características fisiológicas que os indivíduos possuem ao nascerem, sem qualquer respeito ou entendimento ao emocional, ou psicológico deles/as (LOURO, 2008).

Butler (2013) denuncia a construção das identidades como algo padronizado, em que são apenas reconhecidas e valorizadas ao passo que se encaixem nos padrões pré-estabelecidos, de forma que aqueles/as que fogem a isso são considerados/as estranhos/as (queers).

> O que pode então significar "identidade", e o que alicerça a pressuposição de que as identidades são idênticas a si mesmas, persistentes ao longo do tempo, unificadas e internamente coerentes? Mais importante, como essas suposições impregnam o discurso sobre as "identidades de gênero"? Seria errado supor que a discussão sobre a "identidade" deva ser anterior À discussão sobre a identidade de gênero, pela simples razão de que as "pessoas" só se tornam inteligíveis ao adquirir seu gênero em conformidade com padrões reconhecíveis de inteligibilidade de gênero. (BUTLER, 2013 p. 37, destaques do original)

O fator biológico supera os demais, deixando que os adjacentes se tornem coadjuvantes na construção da identidade e sexualidade do/a indivíduo (BUTLER, 2013). Desde

pequenos/as essas concepções são apresentadas, pode se dizer até mesmo antes de nascer, pois pais e mães já escolhem roupas, decoração e demais objetos baseados no sexo do/a bebê, por exemplo. O determinismo de cor é crucial: azul para menino e rosa para menina (LOURO, 2008).

Sobre este determinismo Foucault (2004, p. 59) denuncia: "[...] porque os sujeitos continuam a ignorar o que é da ordem da sua sexualidade e do seu desejo que existe toda uma produção social de discursos sobre a sexualidade, que eram também discursos errôneos, irracionais, afetivos, mitológicos". O meio social construiu e transmite esses conceitos padronizadores e mantém sempre forte essa propagação. A definição do que é para menino e menina é claro na sociedade, não importa para onde você olhe, sempre haverá coisas que definirão o sexo e as identidades em que você deve se "encaixar".

Teoricamente a escola e os espaços de ensino são lugares para a padronização e a normatização dos indivíduos, onde eles/as serão inseridos/as no padrão social, moldados/as de acordo com as regras, para que não ocorra uma fuga ou punição (BOURDIEU; PASSERON, 1992). Então, como uma educação pós-identitária poderia ser concebida nesse espaço que por vezes se mostra muito tradicionalista e normatizadora?

Na tentativa de encontrar alternativas para a pergunta, podemos dizer que a Teoria Queer, uma ramificação do pós-estruturalismo, busca não apenas a liberdade e o respeito, mas a equidade nas sociedades contemporâneas. Ela pretende trazer à tona todas as facetas da diversidade sexual e das diferenças, e demonstrar que cada qual, com suas características e diversidades são inter-relacionadas e essenciais, nenhuma supera ou é melhor que a outra. A teoria Queer convida ao diálogo, tenta fazer pensar, expandir os pensamentos, utilizando-se do senso crítico, da geração de nova cultura, que consequentemente advêm da educação, e, portanto, a educação é um dos pontos chaves para a teoria, por onde a multiplicidade de gênero e sexualidade poderá ser entendida e o respeito alcançado.

> O queer busca tornar visíveis as injustiças e violências implicadas na disseminação e na demanda do cumprimento das normas e das conversões culturais, violências e injustiças envolvidas tanto na criação das "normais" quanto dos "anormais". Quer seja completamente ajustado e reconhecido socialmente, quer seja alguém marcado, humilhado, as normas e convenções operaram sobre os dois e ambos são capazes de reconhecê-las. (MISKOLCI, 2017, p. 26, destaques do original)

Queer não lida apenas com questões de gênero e sexualidade, mas com todas as questões e meandros sociais que nos envolvem, pois são elas que constituem as padronizações do gênero e sexualidade, e nós enquanto seres sociais. Através do pensamento Queer, possivelmente a liberdade deve ser encontrada, ajudando os indivíduos a pensar e problematizar, não apenas respeitar aquilo que já é cultural, mas compreender os processos

de construção cultural, e quando alcançado o entendimento, construir seu próprio pensamento cultural.

As concepções Queer vêm questionar as identidades impostas socialmente, e como essas imposições ocorrem, e o porquê ocorrem. Ela vem desconstruir a visão de sujeitos prontos/as, e nos coloca como seres em constante fluidez, transição, nos construindo e reconstruindo, a partir de nossas interações sociais, de nossas descobertas individuais. Sendo assim, destacamos o que Louro (2001, p. 546, destaques do original) fala sobre queer:

> [...] *queer* significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier. Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade; mas não escaparia de sua crítica a normalização e a estabilidade propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante. *Queer* representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora.

A teoria Queer lida com o estranho, com aqueles/as considerados/as anormais perante os padrões sociais previamente estabelecidos em bases heteronormativas (MISKOLCI, 2017). Na qual os/as diferentes são marginalizados/as e considerados/as inferiores perante as hegemonias heterossexuais, brancas, dentre outras, como destaca Miskolci (2009, p. 156):

> Sua estrutura está no dualismo hetero/homo, mas de forma a priorizar a heterossexualidade por meio de um dispositivo que a naturaliza e, ao mesmo tempo, torna-a compulsória. Em resumo, a ordem social do presente tem como fundamento o que Michael Warner denominaria, em 1991, de heteronormatividade. O dispositivo de sexualidade tão bem descrito por Foucault em sua gênese ganha, nas análises queer, um nome que esclarece tanto a que ele direciona à ordem social como seus procedimentos neste sentido.

A heteronormatividade impõe padrões heteros para todos/as os/as sujeitos, e pior ainda, ela é compulsória, quando é colocada como a única opção existente e a opção tida como original, normal e padrão. Ela é utilizada como mecanismo de ordenação e padronização dos sujeitos, direcionando para uma determinada sexualidade e um determinado gênero, tido como o correto e absoluto.

> O estudo da heteronormatividade como aparato do poder e força normalizadora característica da ordem social do presente foi (e algumas vezes ainda é) confundido como a descrição das normas contra as quais lutariam sujeitos socialmente classificados como anormais, pervertidos, sexualmente desviantes, em suma, termos sintetizados pela palavra queer na língua inglesa. No entanto, os principais teóricos queer demonstraram que tais sujeitos freqüentemente também estão enredados na heteronormatividade. (MISKOLCI, 2009, p. 157)

Poder, controle, força, sãos consideradas as características da heteronormatividade, ao passo que ela define diversas ordens sociais e sujeitos. Uma confusão que ocorre ao pensarmos em sujeitos transgressores/as[2] são que eles/as querem acabar com a heterossexualidade, entretanto a realidade é que todos/as estamos envoltos diante da heteronormatividade, ao passo que o ser LGBTQI+ é uma construção e reprodução heteronormativa. Ademais que o agir, o vestir, até mesmo as formas como se comportar são previamente estabelecidas e pensadas perante a heteronormatividade, ou seja, esses sujeitos podem sim ser heteronormativos/as, mesmo que apenas em alguns momentos transgridam determinadas regras.

> Escola, currículos, educadoras e educadores não conseguem se situar fora dessa história. Mostram-se, quase sempre, perplexos, desafiados por questões para as quais pareciam ter, até pouco tempo atrás, respostas seguras e estáveis. Agora as certezas escapam, os modelos mostram-se inúteis, as fórmulas são inoperantes. Mas é impossível estancar as questões. Não há como ignorar as 'novas' práticas, os 'novos' sujeitos, suas contestações ao estabelecido. (LOURO, 2001, p. 542)

Nessa perspectiva a escola não está preparada para lidar com esses/as sujeitos tidos como estranhos/as e diferentes, e agora precisa aprender a se reinventar, de forma a incluir, respeitar e visibilizar. Ademais que o currículo não representa a diversidade e pluralidade de diferenças identitárias de gênero e sexualidade, e pior ainda, ignora e segrega essas pluralidades, provocando uma forte repressão e opressão dentro das paredes escolares, ocasionando em violência velada e simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 1992), que é repetida dia após dia, sem que por vezes os/as próprios/as sujeitos envolvidos/as entendam, ou sintam-se violentados/as.

> Portanto, ao se eleger a desconstrução como procedimento metodológico, está se indicando um modo de questionar ou de analisar e está se apostando que esse modo de análise pode ser útil para desestabilizar binarismos lingüísticos e conceituais (ainda que se trate de binarismos tão seguros como homem/mulher, masculinidade/feminilidade). (LOURO, 2001, p. 548)

As perspectivas Queer vêm contra os binarismos existentes, ao passo que trata da quebra deles, dessa masculinidade e feminilidade compulsória, o ser menino e o ser menina é questionado. O que realmente é feminino ou masculino? Porque ocorre esse binarismo. Desta forma a teoria Queer questiona e pontua quais são as construções sociais que privilegiam determinados grupos em detrimentos a outros, e o porquê delas existiram, como

2 Colocamos Sujeitos Transgressores/as, como aqueles/as que transgridam, quebram os padrões pré-estabelecidos pela sociedade, pautados na heteronormatividade, ultrapassem os limites impostos e fujam das normativas comumente tidas como as ideais.

elas provocam essa dualidade e segregação que deve ser quebrada, ademais que estamos imersos/as em uma sociedade tão plural, que seria incoerente definir e aceitar os padrões masculinizados e feminilizados como únicos e coerentes.

Assim, no nosso entendimento, tendo como sustentação as pesquisas de Louro (2001, 2008 e 2018), podemos nos aproximar da Pedagogia e do Currículo Queer, por entendermos que

> [...] se distinguiriam de programas multiculturais bem intencionados, onde as diferenças (de gênero, sexuais ou étnicas) são toleradas ou são apreciadas como curiosidades exóticas. Uma pedagogia e um currículo *queer* estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colocar em discussão as formas como o 'outro' é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria *dentro*, integrando e constituindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito. (LOURO, 2001, p. 550 destaque do original)

A Pedagogia e Currículo Queer são uma revolução na educação, ao trazer esses/as sujeitos marginalizados/as para o centro dos debates, o centro dos processos educacionais, e vai para além, ao pôr em xeque o que é considerado como normal, como correto, e problematizar o porquê de considerarmos isso como tais.

Nesta perspectiva curricular e pedagógica, há uma troca de experiências entre todos os/as sujeitos, nos quais ocorrerá uma relação e uma aproximação que ocasionará em uma ligação mais íntima, permitindo realmente conhecer, compreender e respeitar os tidos como "diferentes" e partir da realidade e dos contextos do chão da escola.

Logo porque, antes consideradas minorias (sentido político/social) e inferiores, nós LGBTQI+ hoje nos apresentamos como uma força vigente e emergente, que mostra cada vez mais suas faces, na constate e permanente luta por firmação na sociedade. A complexidade que se mostra as múltiplas sexualidades e gêneros decorre em uma confusão social para aqueles/as que não compreendem, pois da mesma forma que ganhamos visibilidade e apoio, provocamos o ódio e a discriminação por estarmos (re)existindo no meio social. É nesse ponto que a construção de uma política de identidade, ou talvez de pós-identidade, faz-se necessária (LOURO, 2001), e com ela uma perspectiva curricular e pedagógica queer tenha viabilidade.

O currículo precisa problematizar as relações de poder e de soberania entre as dominâncias de gênero, trazendo à luz dos debates as incoerências sociais existentes e questionando o porquê disso ocorrer, e como seria viável ocorrer uma despolarização da

heteronormatividade, e ir até mesmo além da homossexualidade, ao passo que a mesma é valorizada dentro dos grupos LGBTQI+ (LOURO, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desconstruir e ressignificar o currículo tornam-se importantes pontos para também ressignificar os/as sujeitos marginalizados/as e subalternizados/as. Colocar em xeque tudo isso fará a educação e o currículo tornarem-se espaço de discussão, problematização e diálogo para com as diferenças, possibilitando uma construção coletiva com aquelas pessoas antes marginalizadas.

Desta forma a Pedagogia Queer seria uma alternativa para ressignificar o currículo existente, o transformando em um Currículo Queer, trazendo a valorização das singularidades dos sujeitos. A Teoria e Pedagogia Queer sugerem uma educação que ajude as pessoas a refletirem acerca das diferenças, das pluralidades que todas as identidades apresentam; todavia, o grande diferencial seria não apenas trabalhar esses eixos, mas demonstrar as instabilidades, as dificuldades, os conflitos que todas as identidades possuem.

A Teoria e Pedagogia Queer lida com o/a "outro/a", mas não apenas no sentido de conhecer e nem de se colocar no lugar dele/a, mas no sentindo de entender, de olhar diretamente para o/a outro/a, de forma que seja compreendido/a por dentro e por fora. A polarização das normas regulatórias seria outro ponto a ser trabalhado, porque se percebe que além de serem marginalizados/as, os/as LGBTQI+ são taxados/as e possuem estereótipos "comuns" advindos da heteronormatividade.

A Teoria e Pedagogia Queer não possuem uma definição clara, não definem em seus conteúdos o que é aquilo, ou como fazer aquilo, pois seus desejos são produzir e problematizar o conhecimento, e não entregar de forma rápida uma resposta, ou uma solução. O conhecimento é o centro delas, não de forma fixa, mas fluída, sempre relacionando com as diversas identidades no intuito de conhecer, entender e construir discussões que ajudem nesse entendimento.

Dessa forma, o currículo pós-estruturalista é o espaço do problematizar, do permitir questionar todas as verdades absolutas construídas a partir dos gêneros e sexualidades tidos como normais, partindo dos questionamentos das verdades inexoráveis.

Sendo assim, torna-se essencial pensarmos em um currículo que possa abordar essas percepções Queer, nos remetendo a questões antes renegadas, utilizando de uma fluidez dos conteúdos, e das diversidades, possibilitando uma ampliação do currículo que possa considerar todas as diversidades existentes, expandindo os horizontes discursivos e questionadores, para além daquilo que é posto como único e estático, como normal e padronizador.

REFERÊNCIAS

1. AGUILAR, Márcia Adriana Brasil; GONÇALVES, Josiane Peres. Conhecendo a perspectiva pós-estruturalista: breve percurso de sua história e propostas. **Revista Conhecimento Online**. Novo Hamburgo, a. 9, v. 1, jan./jun. 2017, 36-44.

2. BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3º ed. Tradução de Reynaldo Bairão. Livraria Francisco Alves, Rio de Janeiro/RJ, 1992.

3. BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

4. FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

5. LOPES, Alice Casimiro. Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo. **Dossiê temático: Configurações da investigação educacional no Brasil**. Educação, Sociedade & Culturas, Rio de Janeiro, nº 39, 2013, 7-23.

6. LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. IN: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 4ed. Belo Horizonte: Autêntica. p. 09-42, 2018.

7. LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Rev. Estud. Fem.** [online]. 2001, vol.9, n.2, pp.541-553

8. LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: Ensaios sobre sexualidade e a teoria queer. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

9. MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Dossiê Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 150-182.

10. MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Cadernos da Diversidade nº 6, 3. ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora, UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2017.

11. SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre, Penso, 2013. p. 17-37.

12. SILVA, Maria Aparecida da. **Currículo para além da pós-modernidade**. 29ª Reunião Anual da Anped, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/ item/curriculo-para-alem--da-pos-modernidade>. Acesso em: 03/2019.

08

Abordagens sobre o ambiente escolar, os papéis de gênero e a transgeneridade: um referencial teórico

Rayane Silva **Leal**
UnB

Arthur Pinheiro **Morbeck**
UnB

Isabella Monteiro Gomes da **Silva**
UnB

Fernanda **Paulini**
UnB

doi 10.37885/210504773

RESUMO

O ensino sobre o corpo, gênero e sexualidades nas escolas costuma focar apenas nos métodos contraceptivos e nas Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), geralmente com a preocupação de prevenir a gravidez e evitar contaminações, o que negligencia a necessidade das crianças e adolescentes em conhecer a si mesmos e ao próximo. As questões de orientação sexual, identidade e expressão de gênero precisam ser discutidas a fim de gerar acolhimento dentro do ambiente escolar, de maneira que os alunos respeitem não apenas seus corpos, como também os dos outros. Dessa forma é possível gerar debates que demonstrem outros modos de pensar e viver os diferentes gêneros e sexualidades, para que o "diferente" deixe de ser visto como "anormal". Assim, a escola pode vir a ser um ambiente mais cordial, onde os alunos sofram menos com a discriminação e a violência. A introdução de discussões acerca de temas como o *queer* e o contato com o *voguing* se apresentam como potenciais ferramentas de desconstrução dos padrões heteronormativos, possibilitando o acolhimento e compreensão de outras realidades e identidades.

Palavras-chave: Escola, Diversidade de Gênero, Preconceito, Transfobia, LGBTQIA+. *Voguing, Queer.*

INTRODUÇÃO

É comum assumir que as questões sobre corpo, gênero e sexualidades sejam puramente biológicas, por isso é importante que as escolas forneçam espaços de discussões onde o olhar heteronormativo possa ser questionado. Em geral, os professores de Ciências e Biologia são responsáveis por abordar a temática em suas aulas, entretanto tendem a dar enfoque nos métodos contraceptivos e nas Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), já que o objetivo tende a ser a prevenção de uma gravidez e das contaminações (SILVA; MEGID, 2006). Mas, o que os alunos pensam a respeito de como a educação para as sexualidades é abordada na escola? Qual seria o papel da escola na questão de gênero? Será que existe acolhimento para os alunos que fogem dos padrões heteronormativos?

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a escola tem o papel de formar cidadãos socialmente conscientes e aptos para convívio em sociedade. Muitas pessoas acreditam que o espaço escolar é formador de homens e mulheres, e que seus conceitos e definições de gênero são bem esclarecidos (BRASIL, 1996). No entanto, é questionável se isso é, de fato, tão claro quanto muitos apontam.

É geralmente na escola que pessoas transgênero (pessoas T) têm seu primeiro contato com a discriminação. Algumas ações são bem perceptíveis, como a diferenciação de uniforme masculino e feminino. Outras são mais sutis, como os padrões de corte de cabelo exigidos em algumas instituições (ALVES *et al.*, 2016). Além disso, é comum que os professores apresentem dificuldades ao lidar com essas questões, isso porque alguns possuem uma visão conservadora e acabam por reforçar estereótipos e preconceitos (SILVA *et al.*, 2009). Nesse sentido, é comum encontrar na escola respostas esperadas, programadas e desvinculadas da realidade acerca das sexualidades, sendo o tema abordado de forma apenas descritiva, impossibilitando novas questões (BRITZMAN, 2000). O ambiente escolar passa a ser um local que simplesmente reforça as informações já conhecidas pelos estudantes, sem oferecer esclarecimento.

Assim, ocorre a naturalização do binarismo masculino/feminino e da heterossexualidade, associando o sexo biológico ao gênero como um aspecto único que age em uma ordem biológica incontestável (BUTLER, 2012). Dessa maneira, outras formas de pensar e viver os diferentes gêneros e as sexualidades são vistas como anormais, antinaturais e alvos de diversos preconceitos e discriminações. Tais atitudes acabam por criminalizar a transexualidade na escola, visto os vários relatos de alunos que sofreram violência física, psicológica, simbólica ou mesmo sexual (OLIVEIRA; SANTOS; SANTOS, 2017; LOURO, 2001).

Segundo dados do projeto *Trans Murder Monitoring*, entre outubro de 2018 e setembro de 2019 ocorreram 331óbitos de pessoas T no mundo (TGEU, 2019). Destes, 120 foram no Brasil, tornando o país o responsável por mais de 36% das mortes de pessoas transgênero

no mundo. São pessoas que morreram simplesmente por “serem quem se identificam ser. Diante disso, o Brasil é reconhecido como o líder nesse tipo de homicídio e isso é apenas a ponta do *iceberg*, a forma mais brutal de discriminação, que está enraizada na sociedade, incluindo a comunidade escolar.

Essa revisão retrata a inquietação acerca dos processos de construção das identidades e expressões de gênero, e da crença de que a escola pode exercer um papel fundamental nesses processos, gerando discussões e debates construtivos. Assuntos considerados polêmicos para o ambiente escolar devem ser abordados tanto nos anos iniciais como nos finais, pois, dessa forma, é possível diminuir o tabu que existe em torno de temas como sexualidades e identidade de gênero (MAGALHÃES; CRUZ, 2006). Tais discussões podem gerar ações afirmativas e educacionais a fim de diminuir o preconceito e a discriminação de sexo, identidade de gênero e orientação sexual.

DESENVOLVIMENTO

Identidade de gênero x orientação sexual

Uma grande parte da população tem dificuldade em diferenciar identidade de gênero de orientação sexual, isso porque confundem os próprios conceitos de gênero e sexo. O termo identidade de gênero refere-se a algo interno, a forma como a pessoa se identifica, se do gênero feminino, masculino, os dois ou nenhum. É algo que independe da opinião social ou da definição biológica (MACHADO; PRADO, 2008).

O sexo biológico está associado aos cromossomos sexuais (X e Y), aos órgãos genitais (internos e externos) e até mesmo aos hormônios sexuais (estrógeno, progesterona e testosterona), estando também relacionado à capacidade reprodutiva do indivíduo (SILVA; NUNES; BENTO, 2011). A identidade de gênero vai além, pois inclui pessoas que se identificam com o sexo ao qual foram atribuídas ao nascer (pessoas cis) e as que não correspondem ao gênero originalmente dito, ou seja, pessoas trans (T) (JESUS, 2013). Uma pessoa T sente uma incongruência entre o sexo biológico que lhe foi atribuído e o seu gênero, ou seja, sua personalidade, comportamento e aparência correspondem ao gênero oposto do que o que lhe foi conferido ao nascimento (CAFÉ; COROA, 2020, VASCONCELOS, 2018).

Por exemplo, se a pessoa foi dita mulher ao nascer, mas se sente como homem, então é um homem trans. Da mesma forma acontece com as mulheres trans, que mesmo se identificando como mulheres foram proferidas inicialmente como homens. Logo, transgênero é toda e qualquer pessoa que tem um conflito com o modo como a nossa cultura define os papéis de gênero segundo o sexo genital que é identificado no nascimento (ALVES *et al.*, 2016). Dessa forma, é comum que pessoas transexuais sintam a necessidade de mudar

o seu corpo por meio de tratamentos ou cirurgias, mas não é a regra (WINTER *et al.*, 2016; JESUS, 2012).

Diante disso, é possível perceber a diferença entre identidade de gênero e expressão de gênero: essa última diz respeito a forma como a pessoa decide se apresentar para a sociedade, suas vestimentas, expressões e trejeitos. É a imagem que a pessoa constrói de si mesma e que mostra para os demais (BUTLER, 2012). Um homem que usa saia deixa de ser homem? Uma mulher de cabelo raspado deixa de ser mulher? A expressão de gênero tem relação direta com os papéis de gênero definidos pela sociedade, entretanto isso tem sido cada vez mais questionado (JESUS, 2013). É necessário ainda compreender que gênero seja entendido como performance, cujas consequências tem sido claramente punitivas (BUTLER, 2017).

Tudo que foge ao “padrão” causa estranheza, por isso as pessoas tendem a reagir de forma negativa quando se deparam com situações em que tenham que lidar com o “não natural” (VALLE, 2009). Quando o assunto é papel de gênero, o sexo biológico tende a ser determinista. As crianças aprendem desde cedo que existem certas atitudes e aparências adequadas a meninas, enquanto outras são corretas para meninos, e que seus comportamentos devem ser guiados por esses padrões desde a infância até a vida adulta (JESUS, 2012).

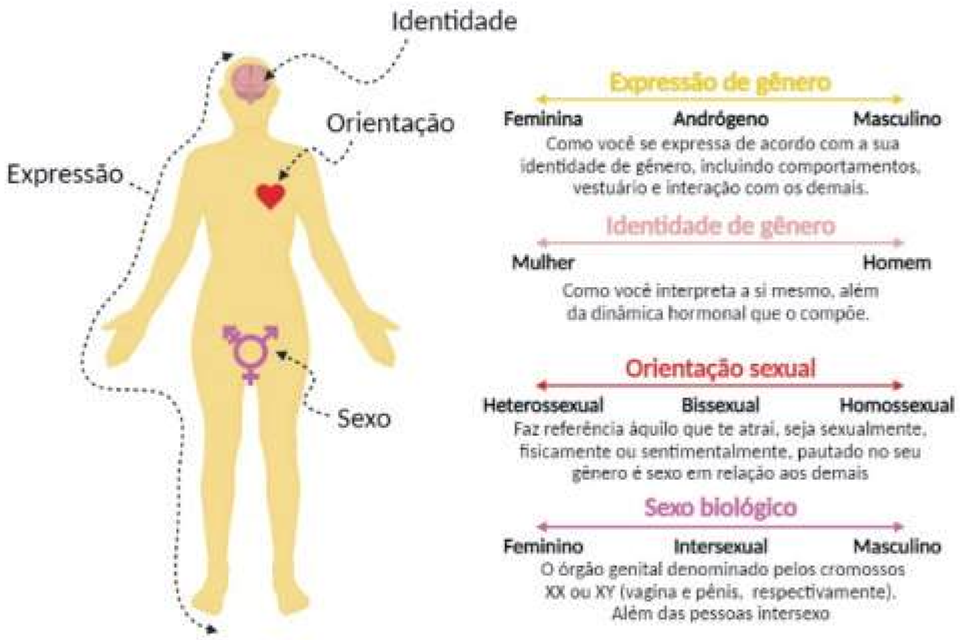
Uma outra dimensão do comportamento e das características dos seres humanos é a orientação sexual, que é distinta e independente da identidade de gênero. O termo “orientação sexual” passou a ser utilizado nos últimos anos ao invés de “opção sexual”, após muita discussão. Isso ocorreu porque a palavra “opção” faz parecer que a pessoa escolheu sentir o desejo e a atração que sente, o que não é verdade (MACHADO; PRADO, 2008). Apesar de muitos insistirem na heterossexualidade como o padrão (heteronormatividade), isso na verdade não existe, pois não há uma norma de atração afetiva/sexual associada ao gênero das pessoas (FURLANI, 2007) e existem diversas formas de se relacionar além da heterossexualidade.

Ser heterossexual significa que a pessoa sente atração por indivíduos do gênero oposto ao qual ela se reconhece, enquanto que quem é homossexual se sente atraído por pessoas do mesmo gênero que ela. Existe ainda a possibilidade de uma pessoa não ter atração por nenhum gênero (assexual) ou de se sentir atraído por mais de um gênero, no caso de bissexuais (JESUS, 2012). Esses termos vêm sendo repensados, propondo-se a troca do sufixo “xual” por “afetivo”, já que as relações humanas vão muito além da atração sexual, sendo também relações afetivas (LOURO, 2001). Assim, os termos homoafetivo ou biafetivo vem sendo introduzidos nestas definições.

Uma vez que a identidade de gênero e a orientação sexual são aspectos distintos e independentes, existem inúmeras combinações possíveis entre os dois. Por exemplo: uma

pessoa que foi designada ao nascer como homem (por possuir um pênis), mas que se identifica como uma mulher, é uma mulher trans. Se essa mesma mulher tiver atração somente por outras mulheres, ela será uma mulher trans homossexual ou homoafetiva. Caso ela seja atraída apenas por homens, será uma mulher trans heterossexual. Essa separação das ideias de sexo biológico, gênero e atração afetiva e sexual (ilustrada na Figura 1) questiona o determinismo biológico que coloca a heterossexualidade como um comportamento esperado, um padrão a ser seguido ao longo do desenvolvimento do indivíduo (BUTLER, 2012).

Figura 1. Diferença sobre identidade de gênero, expressão de gênero, sexo biológico e orientação sexual.



Fonte: Figura elaborada pelos autores.

A sigla LGBTQIA+

A sigla atual é resultado de diversas modificações ocorridas ao longo da história a partir da sigla GLS, que incluía Gays, Lésbicas e Simpatizantes. Com o passar do tempo percebeu-se que a primeira sigla não contemplava todos os grupos e por isso passou a ser GLBT, incluindo assim Bissexuais, Travestis e Transexuais. As mulheres do movimento lésbico, sentindo-se invisibilizadas por serem ao mesmo tempo mulheres e homossexuais, fizeram um pedido por maior visibilidade. Isso resultou na inversão da ordem dos termos "lésbica" e "gay" na sigla, passando então ao conhecido termo LGBT (JESUS, 2012).

Atualmente, no Brasil, é comum utilizar a sigla LGBTQIA+, incluindo gênero *Queer* (pessoas que não seguem o modelo heteronormativo e binário), *Intersexo* (pessoas que nascem com o sexo biológico que não se encaixa totalmente em masculino ou feminino) (SILVA; NUNES; BENTO, 2011) e *Assexuadas.* O símbolo + é colocado para incluir as

pessoas que não se sentirem contempladas em nenhuma das categorias da sigla. Essa quantidade de letras que aparece surgiu como uma resposta da necessidade histórica de defesa e agrupamento em torno da identidade (JESUS, 2012).

Teoria *queer* (TQ)

A teoria *queer* (TQ) é fruto de uma ciência que surgiu em um contexto no qual os estudos sociológicos sobre minorias sexuais e de gênero estavam sendo contestados. O termo aparece em oposição às críticas e como uma forma de autoafirmação de existência (MISKOLCI, 2016). Nos anos 1980, porém, a palavra foi reivindicada pelos grupos LGBT num processo de ressignificação em que se tornou valorativa (FIGUEIREDO, 2018). A expressão *queer,* de acordo com Louro (2001), designa "a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada, e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora" (LOURO, 2001, p.546). Ou seja, ser *queer* significa não se enquadrar em uma identidade de gênero já existente, é o direito de transcender o dimorfismo sexual (dualidade macho/fêmea) que aborda os gêneros de forma simples, fixa e imutável (JESUS, 2012).

Quando o termo *queer* passou a ser utilizado, muitos estranharam. Como é que alguém pode se auto denominar assim? Isso se deve ao fato de o termo ser, originalmente, muito ofensivo (JAGOSE, 1996). Não há nenhum termo em português que seja tão agressivo quanto *queer* e que o traduza perfeitamente. A TQ defende o direito de ser quem se é, independente de rótulos, mas porque usar o termo *queer*? A resposta é simples! É um ato de "rebeldia", a ressignificação da palavra, como uma forma de apoderar-se de uma arma que serve para agredir e utilizar contra os próprios agressores (JAGOSE, 1996). Sim, quer dizer que são "anormais", "diferentes", "bichas" e "sapas".

Ser *queer* significa lutar por liberdade, ser livre para se relacionar e se expressar sem seguir, necessariamente, os padrões de gênero. Entretanto a busca por essa liberdade sempre tem consequências, pois vive-se para desafiar o senso comum, questionando as diferenças de gênero e buscando uma reflexão social acerca desses temas. A teoria *queer* vai contra a classificação e padronização das identidades, contra a cisnormatividade e heteronormatividade, contra o patriarcado e contra o sistema binário de gênero e de sexualidade, não é uma política identitária, é uma teoria crítica orientada pela política das diferenças e da revolução (BUTLER, 2012).

Muitos acreditam que a TQ defende a existência de um terceiro gênero, entretanto ela vai além, é sobre o direito de se ter uma identidade feminina que não se oponha à masculina, essa dualidade homem/mulher que não tem razão de ser (LARA *et al.*, 2016).

Em uma cultura dominada pela conversa sobre “valores da família”, a perspectiva é sombria para qualquer esperança de que as instituições de criação, tanto o estado quanto lares, possam se tornar menos opressoras.

Como a lógica da ordem sexual já está profundamente enraizada em uma gama indescritivelmente ampla de instituições sociais, e está embutida nas relações mais comuns do mundo, as lutas *queer* visam não apenas a tolerância ou condição de igual, mas também desafiar esses padrões. Essa busca e reflexão podem ser feitas de forma mais íntima e individual, ou externa e coletiva, sendo que em todo o caso a pessoa *queer* percebe a relevância social de tais questionamentos. Desconstruindo toda consideração essencialista sobre o sujeito “mulheres”, Butler (2010) aponta para o fato de que, ao lado de gêneros inteligíveis, que têm relação de coerência e continuidade entre sexo, gênero e sexualidade, há aqueles que parecem ser falhados, como é o caso dos transgêneros e intergêneros. Sua proposta é, então, de criar e disseminar “matrizes rivais e subversivas de desordem do gênero” (BUTLER, 2010, p. 39) para enfrentar o falocentrismo que propugna a heterossexualidade compulsória.

Butler demonstra ainda que o gênero é “performativamente produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência de gênero” (BUTLER, 2010, p. 48.), ou seja, a identidade de gênero é performativamente constituída. Outra autora se apropria do conceito de performativo de Austin, segundo o qual haveria enunciados constativos, que descrevem ou relatam algo enquanto os performativos realizam aquilo que é dito, como no exemplo “Eu os declaro marido e mulher”, frase que realiza o casamento de duas pessoas (SALIH, 2017, p.124).

> Que performance inverterá a distinção interno/externo e obrigará a repensar radicalmente as pressuposições psicológicas da identidade de gênero e sexualidade? Que performance obrigará a reconsiderar o lugar e a estabilidade do masculino e do feminino? E que tipo de performance de gênero representará e revelará o caráter performativo do próprio gênero, de modo a desestabilizar as categorias naturalizadas de identidade e desejo? (BUTLER, 2010, p. 198)

Assim, o gênero não é algo estável e permanente e se constitui ao longo do tempo “por meio de uma repetição estilizada de atos” (BUTLER, 2010, p. 200). Então, de acordo com a TQ, cada um pode e deve ser o que quiser, usar o que quiser e assumir o papel que quiser, de forma a ficar confortável e feliz. A verdadeira questão é buscar uma reconstrução social do que seriam corpos “normais” e “desviantes” (LARA *et al.*, 2016).

Voguing

O *voguing* é uma dança que surgiu baseada na revista *Vogue*, a ideia foi de se aproximar aos movimentos e poses realizados pelas modelos, em performances que acontecem durante as festas chamadas *ball* (bailes) (JACKSON, 2002). Como comenta O’Brien (2008,

p. 195), um exemplo claro pode ser o videoclipe da música Vogue (da cantora Madonna), filmado em preto e branco, que se estrutura mediante uma coreografia na qual as mãos se movem e formam "uma moldura em torno do rosto", os dançarinos "adotam as poses e o andar afetado de passarela típicos do mundo *underground gay*" com referências à "beleza", "estilo" e "aparência", fazendo deste artefato uma "celebração gloriosa da imagem, como se desse vida a uma antiga revista sobre cinema *hollywoodiano*. Teve origem em meados dos anos 70 na cidade de Nova York, sendo uma cultura LGBTQIA+, de protagonismo negro e latino, baseada em práticas de performance, competições e estruturas de apoio social e emocional para seus membros (as *houses, "*casas") (SANTOS, 2018).

Em um ambiente sociocultural (Nova York anos 80) em que os heterossexuais e brancos podiam fazer tudo enquanto os gays deviam controlar como se vestiam, falavam e se portavam, a *ball culture* (cultura de baile) forjava espaços em que os participantes podiam ser o que quisessem, mostrar sua elegância, sedução, beleza, habilidades e conhecimentos (BERTE, 2014). Por isso, os *ballrooms* são espaços não apenas de entretenimento, mas principalmente um local de segurança e de criação, de proteção social para indivíduos subjugados aos processos extremos de marginalização (SANTOS, 2018). As *houses* se assemelham a uma estrutura familiar, porém sem seguir uma lógica heteronormativa, onde, temporariamente, podiam se mostrar e se expressar sem correr o risco de serem criticados, questionados e humilhados (BERTE, 2014).

Os vínculos criados socialmente na convivência dos membros transcendem a concepção de uma família formada a partir do casamento entre um homem e uma mulher (SANTOS, 2018). Existem também as figuras de "pais" e "mães", que se responsabilizam por oferecer um suporte para seus "filhos", representados pelos integrantes acolhidos que recebem apoio emocional, físico e até financeiro (JACKSON, 2002). A busca para se juntar em uma *house* geralmente é motivada por situações de discriminação dentro da sua família biológica, na qual na maioria dos casos, os membros são expulsos de casa por assumir suas identidades LGBTQIA+. Assim, a *house* deixou de ser apenas uma entidade provedora de acolhimento e socialização, e passou a ser também um espaço físico de diversos auxílios para esses jovens (SANTOS, 2018).

Ainda de acordo com Santos (2018), dentro das práticas dos *Ballrooms é* possível transitar livremente entre as identidades de gênero e sexualidades, já que os membros são livres para criar suas performances dentro das categorias disponíveis, possibilitando experimentar a fluidez dos gêneros e das sexualidades. Exemplificando: um membro que nasceu com o sexo masculino, porém tem uma identidade de gênero feminina, pode reformular seu corpo, comportamento e identificação com intuito de adentrar certa categoria.

Atualmente os *ballrooms* estão mais conhecidos e o *voguing* tem se popularizado, isso porque a indústria da música pop se apropriou do *vogue femme,* que é apenas um estilo dentro da cultura, e isso ajudou a difundir a modalidade de dança, entretanto ainda é muito restrito a um grupo de pessoas marginalizadas, que são predominantemente LGBTQIA+ (SANTOS, 2018).

Escola, Biologia e Transfobia

A escola tem papel fundamental na formação de cidadãos, por ser um local com pessoas e ideias diferentes, é o ideal para acolher os mais variados debates (HOOKS, 2000). Oferecer, dessa forma, espaços para que os alunos possam conversar, discutir, questionar saberes e proporcionar crescimento individual e coletivo, pois esse tipo de ação ajuda a formar pessoas com pensamento crítico, que enxergam realidades que vão além das suas (SANTOS; SILVA, 2019). Isso facilita a criação de um ambiente que seja acolhedor a todos, permitindo que pessoas que antes eram marginalizadas, agora possam estudar e crescer.

É na escola onde acontecem os primeiros contatos com os discursos sobre a sexualidade e gênero, e esses discursos nem sempre são bem argumentados, já que por vezes só repetem dentro da escola o que é dito fora, sem nenhuma reflexão (BORTOLINI *et al.*, 2014). Isso ocorre porque muitas vezes a instituição é vista como um ambiente "neutro", um lugar que não deve abordar tais temas, deixando que os alunos venham a ter suas próprias conclusões baseadas naquilo que veem na rua ou nas mídias. O contexto do debate é fundamental, pois pessoas de diferentes sexualidades não vão deixar de existir só porque foram retiradas das pautas dos planos educacionais. Toda essa população se relaciona sexualmente, e a educação precisa tratar da questão de modo responsável: falar de sexo, sexualidade, prazer, desejo, também com o foco em saúde, segurança, orientação aos adolescentes sobre doenças sexualmente transmissíveis e gravidez precoce decorrentes de uma vida sexual não saudável (BENTO; XAVIER; SARAT, 2020).)

Um dos reflexos dessa falta de diálogo, é a confusão sobre os conceitos de sexo biológico e de gênero, reforçando a ideia de que características biológicas relacionadas ao sexo sobrepõem características psicossociais relacionadas ao gênero (HOOKS, 2000). Esse tipo de pensamento tem se revelado cada vez mais danoso, pois nem todos se adequam ao denominado "padrão", e o direito de expressão, que é cada vez mais reivindicado, vai contra os mecanismos culturais de subordinação aos gêneros (FURLANI, 2007). A diversidade de expressão de identidade de gênero é maior que a quantidade de sexos biológicos e a quantidade de possibilidades de orientação sexual é ainda maior.

De acordo com Natal-Neto *et al.* (2016) entende-se que os indivíduos que não seguem a heteronormatividade, mesmo sem comprovação de sua orientação sexual, serão

considerados “anormais” e terão um olhar diferenciado da sociedade para si simplesmente por apresentarem “trejeitos”. Estes indivíduos estão sujeitos à agressão e discriminação, quadro que se agrava quando são identificadas características transexuais (CASSAL *et al*., 2011).

> Nas práticas mais variadas, como nos discursos do vestuário adequado, nas brincadeiras entendidas como corretas, nas formas de comportamento reprováveis pelos professores, já se percebe do quanto a idealização das práticas corretas e incorretas de acordo com o gênero se faz presente nas escolas. (NATAL-NETO *et al*., 2016, p. 82.)

Quando a escola se depara com um caso de agressão por motivação de preconceito, nem sempre age de maneira adequada (SILVA; GUERRA, 2013). Muitas vezes há um despreparo dos profissionais que não sabem o que fazer diante de algumas situações, como por exemplo, quando um aluno trans quer utilizar o banheiro correspondente à sua identidade de gênero e é impedido, ou quando lhe é negado o direito ao uso do nome social (FERREIRA *et al*., 2003). Com a recente legislação do “nome social” no Brasil, essa questão tende a ganhar contornos problematizadores (LESSA; OLIVEIRA, 2013). O nome social é o nome pelo qual travestis e transexuais se identificam e são identificadas/os pelos seus pares e a lei do nome social assegura sua utilização, o que deve ser respeitado, a partir da obtenção de documentos públicos.

Estes comportamentos se refletem em alunos e alunas transexuais, fazendo-os questionar “Como permanecer em um ambiente onde minha própria identidade não é respeitada?”. Fica claro que a escola é um ambiente hostil e expulsório às pessoas trans, onde estas se sentem rejeitadas, desrespeitadas e discriminadas (NATAL-NETO *et al*., 2016). Por isso, faz-se necessário reafirmar e exigir que direitos expressos sejam cumpridos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 3°, deixa claro: “Todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal” (ONU, 1948, p.5). Diante disso, torna-se necessário a capacitação dos profissionais para que possam discutir os questionamentos levantados acerca das sexualidades e dos papéis de gênero (SILVA; GUERRA, 2013). Da mesma forma, a escola precisa estar preparada para acolher os alunos e suas expressões de gênero de maneira a permitir a permanência no ambiente escolar. É preciso auxiliar os professores para que estes possam ampliar os pensamentos, criando um espaço que abrace a diversidade, já que a escola é um ambiente primordial para a formação de indivíduos e seus valores (MAGALHÃES; CRUZ, 2006). Silenciar debates e tratar esses assuntos como tabu é um erro reversível. Não é mais aceitável tratar a transexualidade como doença, erro, ou desvio de comportamento. Pelo contrário, a escola tem papel transformador, de promover a desconstrução de preconceitos (NATAL-NETO *et al*., 2016). Café e Coroa (2020) mostraram em seu estudo que, apesar desse cenário de exclusão, as estratégias de enfrentamento

são possíveis, mesmo ainda persistindo a atmosfera de resignação e conformação frente à discriminação presente nas práticas discursivas dos diversos sujeitos escolares.

Ficar preso aos ensinamentos bio-*lógicos,* como denominam Santos e Silva (2019), nos limita para as diferentes possibilidades, pois se predomina a visão de que o território do ensino de Biologia é a morada da verdade, da essência e do significante. Ou seja, ocorre uma redução abusiva e um empobrecimento da existência humana a partir de experiências de gênero e sexualidades. As variáveis que compõem esses campos são embasadas na falsa verdade sobre corpos biologicamente imutáveis. Essas questões identificam que as sociedades modernas institucionalizam, por meio de convenções sociais, o destino-fim dos corpos e comportamentos considerados normais (BAUMAN, 2013).

A biologia define como macho da espécie humana um corpo que tem pelos, pênis, cromossomos XY e principalmente a capacidade de produzir um gameta menor e com habilidade de se mover. Enquanto define como fêmea um corpo que tem mama e capacidade de amamentar, vagina e capacidade de engravidar, cromossomos XX, que produz um gameta não móvel e maior que o masculino (SANTOS; SILVA 2019).

Nesse sentido, é possível observar o quanto o professor de biologia se apoia nas verdades biológicas existentes desde os ensinamentos da graduação até os livros didáticos. São conceitos que limitam a complexidade humana e que costumam ser insuficientes para explicar a transexualidade. Dessa forma, percebe-se a necessidade de repensar essas verdades biológicas a fim de melhor se adequarem às necessidades das pessoas trans (SANTOS; SILVA, 2019). A escola, todos os funcionários e até outras instituições, veem os conceitos de "verdadeiro homem" e "verdadeira mulher" colocados em xeque. Assim, é necessário enfatizar a importância do envolvimento dos sujeitos integrantes da rotina escolar (gestão, setor administrativo, terceirizados/as, docentes e discentes), da prática do estudo e da discussão constante nas coletivas pedagógicas de professores/ase da promoção de palestras, mostras e saídas de campo que façam com que todos/asos/asestudantes, trans ou não, possam vivenciar a prerrogativa do respeito à diversidade (CAFÉ; COROA, 2020).

Santos e Silva (2019) também afirmam que é possível observar que as definições de gênero vão além do modelo estabelecido pelo binarismo, uma vez que os corpos definidos como corretos: mulheres-útero-XX e homens-XY-sem útero, são desmontados por experiências mulheres-sem útero-XY ou homens-com útero-XX.

Estudos dentro do campo de identidade de gênero vêm provando cada vez mais as evidências biológicas para a transgeneridade. Eles buscam elucidar o quanto a identidade transexual não vem somente de influência psicossocial, mas também de influências genéticas e fisiológicas. Como por exemplo, o estudo de Diamond (2013), que agrupou casos de

gêmeos, tanto bivitelinos, quanto univitelinos, em que pelo menos um dos indivíduos tinha incongruência da identidade de gênero com o sexo biológico.

No caso de gêmeos bivitelinos, não foi encontrada uma relação direta entre a transgeneridade de um e a cisgeneridade de outro, mostrando que a identidade de gênero não é fruto somente de questões sociais, visto que os gêmeos foram entrevistados e falavam sobre ter um desenvolvimento, uma criação e uma vida muito semelhante entre eles (DIAMOND, 2013). Já nos casos de gêmeos univitelinos, que possuem os genomas idênticos, quando um apresentava transexualidade havia a chance de cerca de 30% do outro também apresentar, mostrando a relação deste estudo de caso (DIAMOND, 2013).

Um outro estudo, de Zhou *et al* (1995) publicado na revista *Nature*, foi o primeiro que comparou o volume da subdivisão central do leito do núcleo da estria terminal (BSTc), uma área do cérebro essencial para o comportamento sexual. O estudo afirma que essa área é maior nos homens do que nas mulheres, entretanto, encontrou um BSTc do tamanho de uma mulher em mulheres trans. Este não sofreu influência de hormônios sexuais na idade adulta e também foi independente da orientação sexual (ZHOU *et al.*, 1995). Foi o primeiro estudo a averiguar uma estrutura cerebral feminina em transgêneros nascidos com o sexo masculino, apoiando a hipótese de que o desenvolvimento da identidade de gênero é resultante de uma interação entre cérebro em desenvolvimento e hormônios sexuais.

Estas questões conduzem o leitor a algumas reflexões: qual seria o lugar das trans? E se ele for problematizado na escola? Assim, seria possível reconduzir os processos estigmatizantes que cotidianamente permeiam as experiências trans. As ponderações se entrecruzam nas diferentes pesquisas, demonstrando aquelas que denunciam experiências que foram/estão desagregadas da escola por conta das diferentes expressões: atitudes, corpos, práticas, entre outras, que elas produzem em si. Em muitas delas, há contestações que conclamam a potência de vida existente nelas, e que são constantemente eliminadas (SILVA; MAIO, 2017).

Portanto, é possível afirmar que a biologia é capaz de abranger muito mais que o binarismo de gênero, contribuindo para que existam experiências humanas múltiplas, plurais e singulares de forma que se tornem cada vez mais possíveis e mais acessíveis (SANTOS; SILVA, 2019). Entretanto, ainda é necessária uma abordagem ampla e sem viés nos espaços de ensino, para incrementar o conhecimento dos estudantes e converter suas atitudes e preconceitos, após intervenções educacionais voltadas especificamente para este tópico (BARBOSA; SILVA; SERÓDIO; 2020; MCPHAIL; ROUNTREE-JAMES; WHETTER,2016). Uma dessas possíveis maneiras de abordagem pode vir a ser a utilização do *Voguing* e da TQ, com debates acerca do tema, que possam elucidar este universo tão complexo diante das sexualidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento e devida abordagem dos temas relacionados à identidade de gênero, orientação sexual e suas mais diversas pluralidades é essencial para a normalização e acolhimento daqueles que fogem ao padrão heteronormativo binário. Especialmente na escola, onde a formação de valores e personalidade é tão fortemente vivida, o entendimento acerca das diferenças pode acarretar em um ambiente diminuído de preconceitos e discriminação. A teoria *queer,* bem como o *ballroom* e *voguing,* são abordagens que elucidam não somente as expressões presentes no universo LGBTQIA+, mas também se aprofundam nas questões sociais que circundam esses indivíduos. Portanto, trazê-las à tona no ambiente escolar pode ser uma forma de apresentar as diferentes realidades de forma palpável e compreensível. A cidadania das pessoas só pode ser garantida se lhes forem assegurados direitos básicos, como identidade, educação, lazer e segurança, bem como se seus sonhos e esperanças forem respeitados.

REFERÊNCIAS

1. ALVES, C. E. R.; SILVA, G. F.; MOREIRA, M. I. C. A política pública do uso do nome social por travestis e transexuais nas escolas municipais de Belo Horizonte: uma pesquisa documental. **Pesquisas e Práticas psicossociais**, v.11, n.2, 2016.
2. BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. ed.1. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
3. BENTO, N.M.J.; XAVIER, N.R.; SARAT, M. Escola e infância: a transfobia rememorada. **Cadernos Pagu**, v.59, p.e205911, 2020.
4. BERTE, O. VOGUE: dança a partir de relações corpo – imagem. **Dança,** v. 3, n.2, p. 69-80, 2014.
5. BORTOLINI, A.; MOSTAFA, M.; COLBERT, M.; BICALHO, P.P.; POLATO, R. PINHEIRO, T.F. **Trabalhando Diversidade Sexual e de Gênero na Escola: Currículo e Prática Pedagógica.** ed.1. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014.
6. BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
7. BRITZMAN, D. **Curiosidade, sexualidade e currículo**. In: G. L. Louro (org.), O corpo educado: pedagogias da sexualidade. ed.2. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
8. BUTLER, J. P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
9. BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** ed.4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

10. BUTLER, J. P. **Problemas de gênero. Feminismo e subversão de identidade**. Tradução de RenatoAguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

11. CAFÉ, L.C.M.; COROA, M.L.M.S. Transexualidade na escola: impactos e demandas dos corpos marcados pela subversão. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 21, n.1, p237-254, 2020.

12. CASSAL, L.C.B; GARCIA, A.M.; BICALHO, P.P.G. Psicologia e o dispositivo da sexualidade: biopolítica, identidades e processos de criminalização. **Psico,** v. 42, n. 4, p. 465-473, 2011.

13. DIAMOND, M. Transexualidade Entre Gêmeos: Concordância, Transição, Criação e Orientação de Identidade. **Revista Internacional de Transgenerismo**, v.14, ed.1, 2013.

14. FERREIRA, T. H. S.; FARIAS, M. A.; e SILVARES, P.E.F.M. A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. **Estudos de Psicologia**, v.8, n.1, p.107-115, 2003.

15. FIGUEIREDO, E. Desfazendo o gênero: a teoria queer de Judith Butler. **Criação e crítica,** n. 20, 2018.

16. FURLANI, J. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. **Educação em Revista**, v.46, p.269-285, 2007.

17. HOOKS, B. Eros, erotismo e o processo pedagógico. *In:* G. L. Louro (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** ed.2. Belo Horizonte: Autêntica, 2000,p.82-88.

18. JACKSON, J.D. The Social World of Voguing**. Journal for the Anthropological Study of the Human Movement**, v. 2, n. 2, 2002.

19. JAGOSE, A. **Queer Theory: An Introduction.** 1.ed.New York: New York University Press, 1996.

20. JESUS, J. G. Crianças trans: memórias e desafios teóricos. In: III SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES, 3, 2013. **Anais [...]**. Salvador: UFBA, 2013.

21. JESUS, J. G. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos.** ed.2.Brasília: EDA, 2012.

22. LARA, B.; RANGEL, B.; MOURA, G.; BARIONI, P.; MALAQUIAS, T. [Coletivo Não Me Kahlo]. **#MeuAmigoSecreto: Feminismo além das redes.** 1. ed. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2016.

23. LESSA, P.; OLIVEIRA, M. A invisibilidade dos transexuais na educação: análise dos discursos legais sobre o nome social nas escolas do Brasil. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, v.25, p.26, 2013.

24. MACHADO, F. V.; PRADO, M. A. M. **Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade.** ed.1. São Paulo: Cortez, 2008.

25. MAGALHÃES, C.; CRUZ, I. **Sexualidade e Adolescência: prazer em viver**. ed.1.Rio de Janeiro: Booklink, 2006.

26. MISKOLCI, R. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. ed.2. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2016.

27. NATAL-NETO-NETO, F. O.; MACEDO G. S.; BICALHO P. P. G. A Criminalização das Identidades Trans na Escola: Efeitos e Resistências no Espaço Escolar. **Psicologia Ensino e Formação**, v.7, n.1, 2016.

28. OLIVEIRA, B.S.; SANTOS, J.F; SANTOS, V.S.S. **A** violência simbólica no contexto escolar: a transformação da sala de aula em um tribunal de exclusões nos vereditos do juízo professoral. **Revista Científica da FASETE**, v.3, 2017.

29. ONU, Assembleia Geral. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 217 (III) A. Paris, 1948. PNUD. **Promoção dos Direitos Humanos de pessoas LGBT no Mundo do Trabalho**. 2a. ed.

30. SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoriaqueer**. Tradução e notas de Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

31. SANTOS, H. C. **A transnacionalização da cultura dos Ballrooms. 2018.** Dissertação (Mestrado)- Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

32. SANTOS, S. P.; e SILVA, E. P. Q. Ensino de Biologia e Transsexualidade. **Ensino em Revista**, v. 26, n. 1, p. 147-172, 2019.

33. SILVA, R. C. P.; MEGID N. J. Formação de professores e educadores para a abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas**. Ciência e Educação**, v,12, n.2, p.185-197, 2006.

34. SILVA, M. G.; NUNES, K. A.; BENTO, B. Corpos marcados: a intersexualidade como (des) encaixes de gênero. **Cronos**, v.12, n.2, p.128-142, 2011.

35. SILVA, D. Q.; GUERRA, O. U. Educación sexual: estúdio comparativo entre escuelas en Brasil y en Cuba. **Cadernos de Pesquisa**, v.43, n.148, p.280-301, 2013.

36. SILVA, F.G.O.; MAIO, E.R. O “entre-lugar das trans nas escolas. **Periodicus**, v.1, n.8, 2018.

37. TGEU. **Projeto de investigação** TvT. Observatório de Pessoas Trans Assassinadas (TMM). Transrespect versus TransphobiaWorldwide (TvT) Project, 2019.

38. VALLE, C. G. Sexualidade ou sexualidades: como entender? *In:* SOUSA-FILHO, Al. **Diversidade sexual e gênero na escola.** Brasília: Opção Gráfica e Editora, 2009.

39. VASCONCELOS, F.R.S. Evasão escolar de alunas travestis e transexuais. *In:* VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade. 7. 2018, Rio Grande. **Anais [...].** Rio Grande: UFRG, 2018.

40. WINTER, S.; DIAMOND, M.; GREEN, J. et al. Transgender people: health at the margins of society. **Lancet**, v. 388, n. 10042, p.390-400, 2016.

41. ZHOU, J.N., HOFMAN, M.A., GOOREN, L.J.; SWAAB, D.F. Uma diferença de sexo no cérebro humano e sua relação com ele. **Nature**, v. 378, p. 2, 1995.

09

Construindo práticas educativas para equidade de gênero e suas intersecções: formação continuada de professoras/ES

Lilian Silva de **Sales**
UFPA

Franciane Mendonça de **Souza**
UFPA

doi 10.37885/210504544

RESUMO

Objetivo: O projeto Construindo Práticas Educativas Para Equidade de Gênero e intersecções tem como objetivo propiciar experiências de formação continuada no campo dos estudos de gênero e feminismos, bem como trocas de experiências e produção de materiais didáticos para desenvolver trabalho pedagógico com as temáticas e suas intersecções. **Metodologia:** a metodologia é inspirada pelas "comunidades de sala de aula" de hooks (2013), que são grupos de estudo e formação nos quais são articuladas teoria e prática, valorizando a experiência daquelas/es que participam da comunidade através do lugar de fala, também permite interseccionar gênero com outros marcadores sociais da diferença como raça, sexualidade, classe. Nesse sentido, foi organizada uma comunidade de formação continuada com as/os coordenadoras/es pedagógicas/os que atuam na Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação, com as quais mantém-se reuniões mensais com vistas ao estudo e debates de textos, filmes, rodas de conversas e oficinas pedagógicas acerca da temática de gênero e suas intersecções articulando referenciais teóricos e experiências profissionais e de vida das pessoas que participam do grupo. **Resultado:** o resultado alcançado é a introdução da temática de gênero no espaço da escola a partir da organização de plano de ação para ser efetivado nas escolas nos meses de outubro, novembro e dezembro pelas/os coordenadoras/es que participam dos encontros. **Conclusão:** Os debates sobre gênero e raça precisam atingir, não somente a prática pedagógica de professoras/es, mas também as diferentes naturezas de trabalho pedagógico (gestão, supervisão e orientação escolar).

Palavras-chave: Gênero e Intersecções, Práticas Educativas, Equidade, Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

A escola é uma das instituições sociais na qual se produz e reproduz a educação capaz de construir um projeto de sociedade. Não é à toa que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB no.9394 de 1996), inspirada na Constituição de 1988, conhecida como constituição cidadã, estabelece logo em seu art 3º, os princípios que regerão a educação escolar no país:

I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
IV. respeito à liberdade e apreço à tolerância;
V. coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
VI. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
VII. valorização do profissional da educação escolar;
VIII. gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
IX. garantia de padrão de qualidade;
X. valorização da experiência extra-escolar;
XI. vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
XII. consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
XIII. garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)

(BRASIL/LDB, 1996, pg. 7 e 8).

Considerando esses princípios para a Educação Nacional, podemos identificar a necessidade de considerar a igualdade no acesso e a permanência na escola como direito garantido pela lei, além disso a consideração da diversidade etnicorracial presente na nossa sociedade e no espaço escolar para a efetivação de uma educação de qualidade.

Nesse contexto de direitos educacionais e de cidadania, se faz necessário uma formação de professores, independente da área de atuação, que possa encaminhar o debate sobre a diferença e equidade para que esses princípios possam se efetivar no cotidiano da escola.

Uma formação inicial e continuada de professoras/es precisa garantir a construção de competência técnica e compromisso político para a implementação de currículo escolar que valorize a diversidade e promova o respeito à diferença de gênero, sexual e etnicorracial.

Esse entendimento sobre a função social da escola, se expressa na política de formação continuada implementada pela Secretaria de Formação Continuada,

Alfabetização e Diversidade até o ano de 2016.

> [...] como espaço de construção de conhecimento e de desenvolvimento do espírito crítico, onde se formam sujeitos, corpos e identidades, a escola torna- se uma referência para o reconhecimento, respeito, acolhimento, diálogo e convívio com a diversidade. Um local de questionamento das relações de poder e de análise dos processos sociais de produção de diferenças e de sua tradução em desigualdades, opressão e sofrimento. (SECAD, p. 9).

Porém, pesquisas no campo de gênero (SALES, 2016; PAZ, 2014; GRÖSZ, 2008) indicam que entre os obstáculos à efetivação do trabalho com gênero nas escolas estão a ausência ou a insipiência de experiências formativas com a temática nos currículos de formação inicial e continuada.

A Formação Continuada de Professoras e Professores e as Lacunas no que tange a Abordagem de Gênero e Intersecções.

Em pesquisa de doutorado[1] defendida no ano de 2016, foram analisados os relatos da experiência de 123 professoras/es, expressos através de documento de avaliação do curso Gênero e Diversidade na Escola, do qual estas/es docentes participaram e de questionário aplicado ao longo do período de coleta de dados. Nesse trabalho de pesquisa, essas/es docentes da grande região metropolitana de Belém (Belém, Ananindeua, Marituba e Benevides) e do município de Castanhal indicaram a presença de vários obstáculos ao trabalho pedagógico com a temática da igualdade de gênero, racial e o respeito à diversidade sexual.

Algumas/uns das/os professoras/es se referem, de maneira significativa, que as discriminações e o preconceito existente no espaço escolar onde atuam, constituem as dificuldades encontradas para incluírem o debate sobre gênero e raça nas escolas. Porém, apesar de indicarem o preconceito como o problema eminente, há dificuldade em identificar a que tipo de preconceito elas/es se referem e isso reforça a compreensão de que há ainda fortemente enraizado um discurso do senso comum ao falar de preconceito, como algo generalizável, sem definir exatamente a que tipo de preconceito se refere e que tem contornos bem definidos, em que tudo ganha a mesma denominação, ao ‘engolir’ suas especificidades (SALES,2016).

---

1 SALES, L. **Experiências de Professoras/es "Em Formação" e articulações de Gênero e Raça nas Escolas Públicas da Região Metropolitana de Belém –** 2016. 211 f. Tese (doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFPA, Universidade Federal do Pará, Belém- PA.

O fato de não terem uma compreensão aprofundada sobre o problema estrutural da desigualdade de gênero, racial e sexual que se faz presente nas escolas, expresso pela identificação genérica do preconceito sem se reportar, no entanto, aos substratos estruturais produtores de desigualdades específicas e diferentes, se reverte, consequentemente, na dificuldade dessas/es para identificarem nas ações cotidianas o que se refere ao âmbito das percepções individuais e o que está relacionado a um problema estrutural de desigualdade existente no país.

Guimarães (1995), ao se reportar a agenda antirracista ocidental, importada dos Estados Unidos para outras sociedades, como a brasileira, fornece uma análise para que se entenda como a utilização desse modelo no trato das relações raciais no Brasil, limita e invisibiliza o grave problema da desigualdade racial no nosso país.

Diferenciando "preconceito" de "discriminação", à maneira do que faziam os norte-americanos, e colocando o primeiro no reino privado do arbítrio individual, negando-lhe, portanto, uma dimensão propriamente social, o anti-racismo erudito de então operou muitas vezes, de fato, funcionalmente, como um esforço ideológico de obscurecer o verdadeiro racismo nacional. (GUIMARÃES, 1995, p.28).

Mas a presença de diversos preconceitos institucionalizados nas escolas, trazidos como pauta pelos comentários de professoras e professores, mostra que a prática pedagógica não é neutra, mas, como disse Paulo Freire (1979), é uma ação política, encerrando, portanto, uma tomada de posição sobre a realidade.

Há também indicação nos relatos referidos de uma resistência por parte das famílias e das/os funcionárias/os das escolas para que as assimetrias de gênero possam ser debatidas e superadas nas experiências pedagógicas, há o fato da grande influência das religiões de matriz cristã, presentes no cotidiano das escolas. Esse poder de "resistência", do modelo ao debate sobre gênero, aumenta na medida em que as experiências pedagógicas ocorrem no interior de escolas ligadas a instituições religiosas (SALES, 2016).

Essa resistência também ficou evidente quando propusemos a realização da primeira versão, apresentada à Universidade federal do Pará, deste projeto de extensão, pensado inicialmente para realização em Escola Municipal de Castanhal, como projeto piloto. Tentamos por três reuniões com a direção da escola, a qual pertence a uma congregação evangélica, mas não tivemos sucesso em organizar um cronograma de formação. Também vivenciamos, nesse espaço, a dificuldade de algumas/ns professoras/es em entenderem as distinções de gênero como parte da cultura e das relações sociais, o que fica evidente na fala de um professor de matemática da referida escola, que atua no noturno: "Eu não tenho preconceito com a opção sexual de ninguém, mas acho estranho essa coisa porque homem é homem, mulher é mulher".

A presença marcante de uma ritualística cristã, além de ameaçar a laicidade que é garantida constitucionalmente, impõe valores e comportamentos baseados em modelos cristãos para professoras/es, alunas/os e demais pessoas que fazem parte da comunidade escolar, como catequese. (SALES,2016).

Compreendemos que a presença tão marcante do catolicismo ou de qualquer religião de matriz cristã em instituições que devem manter legalmente o seu caráter laico nesse assunto, se constitui em expressão de valorização do que alguns autores chamam de branquitude (WARE, 2004; D' ÁVILA, 2006; FRANKENBERG, 2004).

Do mesmo modo, percebo tal valorização, na medida em que não se abre espaço para os conhecimentos das religiões de matriz africana na escola ou se inferioriza esses conhecimentos, dando-lhes um tratamento folclorizado de alto cunho discriminatório, destituindo-lhe de seu significado histórico, social e cultural (SALES,2016).

As/Os professoras/es ainda indicaram a ausência ou a superficialidade quando se refere aos estudos de gênero e feministas nos currículos que formam professoras/es licenciadas/os e pedagogas/os, fato que compromete o trabalho pedagógico, considerando-se as dimensões de aprendizagem, do ensino, da avaliação e das relações humanas que se efetivam no interior das escolas (SALES, 2016).

Apesar do debate sobre as temáticas de gênero e raça na formação universitária ser imprescindível para a formação de uma consciência de convivência e respeito às diferenças nas escolas mencionadas pelas/os professoras/es, acreditamos que a mudança de postura dos sujeitos em relação as/aos outras/os e ao mundo depende de um processo que envolve outras experiências formativas, principalmente aquelas que possibilitam articulação com a própria experiência de cada um.

O debate sobre gênero e raça precisa atingir, não somente a prática pedagógica de professoras/es, mas também as diferentes naturezas de trabalho pedagógico (gestão, supervisão e orientação escolar). Há necessidade, ainda, de que essas formações privilegiam a relação teoria e prática e que esses profissionais da educação possam trazer para o debate suas experiências pedagógicas como base para a construção de novos fazeres pedagógicos.

A possibilidade de considerar a experiência das pessoas e dos diferentes grupos, como base fundamental da produção de conhecimento, possibilita entender com maior amplitude as diferentes dimensões da vida em sociedade e dos lugares de opressão e de privilégio que os sujeitos ocupam no contexto das relações sociais.

CONSTRUINDO PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA EQUIDADE DE GÊNERO E INTERSECÇÕES

No ano de 2018, respondendo a um edital Pibex da Pró Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Pará, apresentamos a primeira versão do projeto Construindo Práticas Educativas para Equidade de Gênero e suas intersecções: formação continuada de professoras/es.

O objetivo principal era propiciar experiências de formação continuada no campo dos estudos de gênero e feminismos para professoras/es de uma Escola Municipal de Castanhal, numa experiência piloto para posterior ampliação para outras unidades de ensino. Mas, como já relatado, houve resistência por parte da direção da escola em abrir o espaço para a efetivação do referido projeto.

Em virtude da recusa por parte da direção da escola, procuramos a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), a qual acolheu a iniciativa através do núcleo de relações etnicorraciais e diversidade e da equipe de assessoria técnico pedagógica da Educação de Jovens e Adultos.

A partir daí organizamos uma série de encontros de formação com as/os coordenadoras/es pedagógicas/os que atuam na EJA, tendo como pauta o estudo de artigos, aulas e rodas de conversa com a temática de gênero, sexualidade e relações etnicorraciais.

Os encontros se deram ao longo do ano de 2018 e, com a avaliação positiva do projeto pelas/os educadoras/es, as/os quais indicaram sugestões para alterações, se estenderam por 2019 com a reapresentação do projeto ao edital Pibex 2019.

A metodologia utilizada é inspirada pelas “comunidades de sala de aula” de Bell Hooks (2013), que são grupos de estudo e formação nos quais são articulados discussão teórica e prática, valorizando a experiência daquelas/es que participam da comunidade através do lugar de fala, também permite interseccionar gênero com outros marcadores sociais da diferença como raça, sexualidade, idade, classe.

A metodologia propicia refletir gênero e suas intersecções sem que a/o educadora/o precise dispersar-se do conteúdo de sua disciplina, mas tratá-lo a partir de uma abordagem generada, sexualizada e racializada.

CONCLUSÃO

Acreditamos, como o educador Paulo Freire, que a educação escolar sozinha não tem o poder de mudar a sociedade, mas sem o trabalho da escola essa mudança não é possível. Com esse espírito, investimos nosso tempo, nossa formação e nossa práxis para forjar, junto a outras/os educadoras/es a escola possível para todas/os.

Nossa primeira construção, foi aglutinar uma equipe de coordenadoras/es pedagógicas/os que atenderam ao nosso convite e uma vez ao mês dedicaram-se ao estudo cuidadoso da nossa estrutura social excludente no que se refere ao diferente.

Permitiram-se a análise de suas próprias práticas pedagógicas considerando a ótica de gênero, da sexualidade e da raça. Esse mergulho sensibilizou o grupo de educadoras/es para situações que antes não conseguiam perceber no âmbito da escola, situações evidenciadas nas histórias cotidianas que traziam a cada encontro e que eram suscitados com o estudo, as aulas e as rodas de conversas.

Foto 1. Formação de professoras/es na SEMED.



Fonte: Foto de Francia Mendonça tirada com aparelho celular.

Os encontros também possibilitaram constatar a natureza transversal da temática de gênero, sexualidade e raça no currículo, visto que trouxemos experiências possíveis considerando o conteúdo de algumas áreas do conhecimento, como matemática, língua portuguesa, educação física, arte, preservando os conteúdos específicos de cada área e dando-lhe uma abordagem de gênero, sexualidade e raça. A percepção das/os educadoras/es para essa questão, desconstruiu em parte a resistência ao trabalho pedagógico com as temáticas.

Foto 2. Formação de professoras/es na SEMED.



Fonte: Foto de Franciane Mendonça tirada com aparelho celular.

Também foram construídos os planos de ação interdisciplinares para intervenção pedagógica na escola, os quais foram organizados considerando as realidades de cada escola onde atuam as/os coordenadoras/es pedagógicas/os da EJA. Estes planos de ação foram produzidos em setembro e devem ser efetivados ao longo dos meses de outubro, novembro e dezembro e serão acompanhados pela equipe de assessoras pedagógicas da EJA/SEMED.

Foto 3. Formação de professoras/es na SEMED.



Fonte: Foto de Franciane Souza tirada com aparelho celular

REFERÊNCIAS

1. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. LDB – Lei 9394/1996 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

2. D'ÁVILA, J. **Diploma de brancura:** política social e racial no Brasil – 1917-1945. Tradução de Cláudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

3. FRANKENBERG, Ruth. A Miragem de Uma Branquidade Não Marcada. In:

4. ______. (Org.). **Branquidade:** identidade branca e multiculturalismo. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 307-338.

5. FREIRE, P. **Educação e mudança**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. GUIMARÃES, A.S.A. Racismo e Anti-Racismo no Brasil. **Novos Estudos**, n. 43, p. 26- 44, nov.1995.

6. GRÖSZ, D. M. **Representações de gênero no cotidiano de professoras e professores**. 2008. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Políticas Públicas e Gestão na Educação da UnB, Universidade de Brasília, Brasília.

7. hooks, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

8. SALES, L. **Experiências de Professoras/es "Em Formação" e articulações de Gênero e Raça nas Escolas Públicas da Região Metropolitana de Belém –** 2016. 211 f. Tese (doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFPA, Universidade Federal do Pará, Belém- PA.

9. WARE, V. O poder duradouro da branquidade: "um problema a solucionar". In: (Org.). **Branquidade:** identidade branca e multiculturalismo. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 30-52.

10. HENRIQUES, Ricardo. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola** : reconhecer diferenças e superar preconceitos. 4.ed. Brasília DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad / MEC), 2007. p. 9-84.

10

Isolamento social e violência doméstica: apontamentos sobre os reflexos da Covid-19 nas questões de gênero

Vanusa Nascimento Sabino **Neves**
UFPB

Fábio Gomes de **França**
UFPB

doi 10.37885/210504650

RESUMO

Durante o isolamento social imposto em razão da pandemia da COVID-19, constatou-se o aumento da violência doméstica e familiar. Por isso, Este texto é fruto de uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo, bibliográfico e documental, cujo objetivo é problematizar acerca do aumento de casos de violência doméstica e familiar em tempos de pandemia da COVID-19. A análise descortinou as dificuldades, para um país como o Brasil, em se garantir de forma efetiva a aplicação de normas penais como a Lei Maria da Penha, devido à persistência em nossa sociedade de características patriarcais sustentadas por relações de poder que, em simultâneo, possibilitam formas de dominação camufladas e induzem diversas violências configuradas pela naturalização de subalternidade conferida ao gênero feminino.

Palavras-chave: Violência Doméstica e Familiar, Confinamento Social, COVID-19, Gênero, Patriarcado.

INTRODUÇÃO

Com a divulgação da primeira notificação da COVID-19 no Brasil, no final de fevereiro de 2020[1], devido à inexistência de medicação preventiva e de tratamento curativo específicos, conta à gravidade da doença principalmente para idosos e portadores de patologia preexistente, sobressaiu-se a necessidade de se diminuir a velocidade da curva de contágio e evitar a saturação da rede hospitalar pública e privada pelos doentes mais graves.

Em razão desse cenário, autoridades de saúde e chefes do Poder Executivo das três esferas da Federação brasileira se voltaram para as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS), dentre as quais, a estratégia do distanciamento social, ou como também é divulgado, do isolamento social, representada pelo *slogan* “fique em casa”. Por conseguinte, setores da sociedade classificados como não essenciais tiveram as atividades suspensas, alguns essenciais limitaram seus serviços[2] e as pessoas foram incentivadas a permanecerem em seus lares.

Todavia, se de um lado as medidas restritivas de circulação de pessoas, veículos e certas mercadorias foram adotadas, em maior ou menor grau, como uma das soluções para se evitar o rápido adoecimento e a morte das pessoas, por outro, logo, já se noticiavam os efeitos negativos das medidas de isolamento sobre vários setores sociais. À vista disso, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/IPEA (2020) identificou que essas providências adotadas, a partir de março de 2020, paralisaram muitas atividades produtivas, resultando na queda do nível de emprego e renda da população.

Indo para além dos efeitos das medidas de isolamento social na macroeconomia brasileira, a BBC News Brasil, fundamentada na análise de psicólogos sociais japoneses, previne que em sociedades mais abertas, com alta mobilidade relacional, como a brasileira, o isolamento tem causado nível de tensão e estresse elevados, bem como sensação de encurralamento nas pessoas (SAYURI, 2020). A propósito, na literatura internacional, está documentado o aumento da violência durante o confinamento imposto pela COVID-19. Há uma tendência global crescente de violência doméstica durante a pandemia da COVID-19. Na China, essa violência triplicou; na França, o aumento é de 30%; na Itália e nos Estados Unidos, também está em elevação; no Brasil, estima-se que o acréscimo seja de 40 a 50%. A experiência

---

1 No dia 26 de fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde confirmou o primeiro caso da doença. Tratava-se de um homem com histórico de viagem para a Itália e que deu entrada no Hospital Israelita Albert Einstein em São Paulo. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/46435-brasil-confirma-primeiro-caso-de-novo-coronavirus>. Acesso em: 10 mar. 2021.

2 De acordo com o Decreto nº 10.282, de 20 de março de 2020, que regulamenta a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, os serviços públicos e as atividades essenciais são aqueles indispensáveis ao atendimento das necessidades inadiáveis da comunidade, assim considerados aqueles que, se não atendidos, colocam em perigo a sobrevivência, a saúde ou a segurança da população, tais como assistência à saúde, segurança pública e privada, defesa social, telecomunicação, *call center*, dentre outros. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10282.htm. Acesso em: 10 mar. 2021.

anterior após catástrofes naturais revelou que a elevação nas taxas de violência doméstica persiste por vários meses após o evento, por isso, o mesmo poderá ocorrer com os números da violência doméstica atual (CAMPBELL, 2020).

Em específico sobre a questão da violência doméstica e familiar em tempos de pandemia causada pelo novo coronavírus–*severeacute respiratory syndrome coronavirus* (SARS-CoV-2)[3]-, observa-se que a propagação do vírus e a consequente eclosão da doença passou a influenciar diretamente esse tipo de violência. Acreditamos que essa problemática deva ganhar certo destaque, especialmente pela existência de índices preocupantes de violência doméstica em nosso país como documentado na versão mais recente do Atlas da Violência (2020), em 2018, no qual encontramos que a cada duas horas, uma mulher foi assassinada, perfazendo um total de 4.519 assassinatos. Nesse quesito, 68% das mulheres eram negras; pior ainda, nos estados da Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará, foram assassinadas quatro vezes mais mulheres negras que brancas, mas em Alagoas, mulheres negras foram assassinadas quase sete vezes mais (IPEA; FBSP, 2020). Outros dados referentes de forma específica à violência doméstica durante a pandemia da COVID-19, de acordo com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública/FBSP (2020), indicam que nos meses iniciais de distanciamento social houve crescimento de 431% dos relatos sobre brigas de casais, no entanto, paradoxalmente, o número de denúncias sobre esse tipo de violência diminuiu.

Nessa acepção, através de uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo, bibliográfico e documental, objetivamos problematizar acerca do aumento de casos de violência doméstica e familiar em tempos de pandemia da COVID-19. Nesse foco, levantamos a seguinte indagação: como os efeitos do distanciamento social imposto pela pandemia da COVID-19 se relacionam com os índices atuais de violência doméstica e familiar no Brasil?

Para tanto, de início, transitaremos pelos aspectos conceituais das medidas adotadas pelas autoridades brasileiras em restrição ao fluxo de pessoas, bens e serviços durante a pandemia da COVID-19. Em sequência, refletiremos sobre o conceito de violência doméstica e familiar à luz da Lei nº 11.304, de 7 de agosto de 2006, popularmente conhecida por Lei Maria da Penha. Por fim, problematizaremos sobre a correlação entre o aumento da violência doméstica e familiar em contraponto à diminuição das denúncias dessas agressões pelas mulheres agredidas durante o distanciamento social no Brasil.

3 Coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2.

DESENVOLVIMENTO

Este segmento está subdividido em aspectos conceituais das medidas restritivas de fluxo de pessoas, bens e serviços durante a pandemia da COVID-19; conceituação de violência doméstica e familiar conforme as especificidades sociais, jurídicas e normativas; e correlação dos dados da violência doméstica e familiar durante o distanciamento social com a distribuição desigual das relações de poder, conforme veremos.

Aspectos conceituais das medidas restritivas de fluxo de pessoas, bens e serviços durante a pandemia da COVID-19

Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou que o surto causado pelo SARS-CoV-2 é emergência de Saúde Pública internacional, ou seja, o mais alto nível de alerta desta Organização. Por causa disso o Brasil, mediante a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, no intuito de proteger a coletividade, lançou diversas medidas para o enfrentamento dessa emergência, dentre elas, o isolamento e a quarentena (BRASIL, 2020).

Em que pese a multiplicidade de termos, como confinamento social, distanciamento social, isolamento social, quarentena e *lockdown,* atualmente utilizados para designar as estratégias restritivas do avanço do SARS-CoV-2, esses termos tecnicamente não são sinônimos. Apesar de todos eles demonstrarem o propósito final de prevenir o rápido adoecimento das pessoas pela COVID-19, reduzir a demanda por leitos de internamento principalmente em setores de terapia intensiva público ou privado, diminuir o número de óbitos pelos mais graves como idosos e/ou portadores de fatores de risco prévios a exemplo dos diabéticos, hipertensos, cardiopatas, asmáticos, obesos mórbidos, tabagistas crônicos, entre outros, pode-se dizer que, Isolamento é a separação de pessoas doentes ou contaminadas, ou de bagagens, meios de transporte, mercadorias ou encomendas postais afetadas, de outros, de maneira a evitar a contaminação ou a propagação do coronavírus; e Quarentena é a restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes, ou de bagagens, contêineres, animais, meios de transporte ou mercadorias suspeitos de contaminação, de maneira a evitar a possível contaminação ou a propagação do coronavírus (BRASIL, 2020).

Embora todos esses vocábulos se refiram a medidas restritivas de deslocamento e de contato entre pessoas e objetos contaminados, ou potencialmente contaminados, a fim de mitigar a transmissão viral, o distanciamento social é a diminuição de contato e da aproximação física entre as pessoas de maneira geral, mesmo as que não sabem se estão ou não contagiadas. Isolamento é a separação de doentes dos não doentes, podendo ser domiciliar ou institucional, hospitalar, por exemplo. Quarentena é a segregação de pessoas ou

a restrição das atividades de quem foi exposto a uma doença contagiosa, doente ou ainda no período de incubação, que é o intervalo de tempo do contágio pelo agente etiológico ao aparecimento dos primeiros sintomas da doença. O *lockdown* é uma intervenção administrativa formal de bloqueio total, ou com poucas exceções permissivas de movimentação de pessoas e certas mercadorias em uma circunscrição geográfica geralmente acompanhada de uma sanção pelo seu descumprimento injustificado (UFRGS, 2020).

Ademais, essas medidas de enfrentamento são estabelecidas com fundamento nas necessidades loco-regionais e na capacidade de controle nos diferentes momentos da pandemia. Dessa forma, neste texto, utilizamos o termo "distanciamento social" por nos parecer mais apropriado para designar a maioria das medidas, até agora, adotadas no Brasil.

Ao esclarecermos, em certo sentido, os aspectos conceituais das medidas de combate a COVID-19, temos em conta que essas estratégias de enfrentamento têm repercutido, além de tantas outras áreas, no aumento do problema da violência doméstica e familiar na sociedade brasileira. Nesse viés, importa-nos conhecermos um pouco melhor no que consiste esse tipo de violência.

O conceito de violência doméstica e familiar e suas especificidades sócio-jurídico-normativas

No afã de prevenir e coibir a violência doméstica e familiar, em 22 de setembro de 2006, a Lei nº 11.304 passou a vigorar no ordenamento jurídico pátrio após longo período de vazio legislativo e recebeu o nome de Lei Maria da Penha (LMP). Além disso, essa norma atendeu tardiamente, 18 anos após, ao comando da Constituição Federal de 1988 (CF/1998), por preceituar, no artigo 226, § 8º, que "a família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado. O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações" (BRASIL, 1988). A LMP ainda cumpriu a prescrição do artigo 7º, alínea C, da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher, chamada de Convenção de Belém do Pará, ratificada pelo Brasil em 27 de novembro de 1995 e que entrou em vigor em 27 de dezembro de 1995. Tal Convenção colocou como um dos deveres dos Estados "incorporar na sua legislação interna normas penais, civis, administrativas e de outra natureza, que sejam necessárias para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher, bem como adotar as medidas administrativas adequadas que forem aplicáveis" (BRASIL, 1996, online).

Malgrado a excessiva procrastinação, desde a previsão na CF/1988 e da vigência da Convenção de Belém do Pará em 1995, quando a LMP "nasceu," em 2006 foi festejada como a terceira lei mais avançada do mundo no tratamento da questão da violência doméstica

e familiar (BRASIL, 2017), pois incorporou ao ordenamento jurídico brasileiro inovações e mudanças materiais e processuais desde a origem do problema da violência doméstica e familiar até o acompanhamento da vítima após a fase processual (LAVORETI, 2009). Mesmo assim, perfazendo 15 anos de existência da LMP, neste ano de 2021, os índices de violência contra a mulher no Brasil continuam preocupantes.

Na sociedade brasileira, como em tantas outras, predomina a concepção de que a violência contra a mulher consiste na violação de sua integridade física, psíquica, sexual ou moral. Sendo a psíquica e moral as únicas situadas fora dos planos tangíveis, mas esse tipo de violência é complexo e multifatorial (SAFIOTTI, 2004). Nessa significação, o artigo 7º, quando analisado juntamente com os artigos 5º e 6º, todos da LMP, compõe o núcleo conceitual e estruturante da lei, porquanto fundamentam a sua existência e finalidades, além de determinar o escopo de sua aplicação (FEIX, 2011).

Notadamente, o artigo 5º da LMP reproduziu o contido no artigo 1º da Convenção de Belém do Pará, enquadrando como violência doméstica e familiar qualquer ação ou omissão baseada no gênero. Já seu parágrafo único foi bastante elucidativo em afirmar que as relações pessoais enunciadas independem de orientação sexual (BRASIL, 1996, 2006). Isto é, a LMP não visa proteger exclusivamente a pessoa portadora de uma anatomia genital feminina, mas também qualquer uma que, na relação de gênero, exerça o papel da mulher, independentemente de seus órgãos sexuais.

Diante disso, inegavelmente, a aplicabilidade acertada da LMP postula o entendimento claro do conceito de gênero. Em concordância, Paz *et al.* (2020) anunciam que as diferenças de gênero persistem em proporção ampliada nos países abalados pela pandemia da COVID-19, aprofundando as condições de desvantagem que afetam de maneira diversa os diferentes grupos de mulheres. Nessa realidade, para se alcançar maior eficácia das medidas de prevenção da violência doméstica, exige-se que os dados da violência doméstica e familiar sejam refletidos em conjunto com as implicações de gênero e que os esforços para combatê-la sejam fundamentados no exercício de papéis diferentes pela equipe de enfrentamento. Isto é, que na busca de resolução, as medidas sejam executadas de acordo com as necessidades individualizadas de cada uma das vítimas.

Para Safiotti (2004), gênero é uma categoria não fechada, polissêmica, histórica, simbólica, cultural e socialmente construída, por isso, não lhe é obrigatório contemplar apenas a dicotomia masculino/feminino. O que não se confunde com o patriarcado, posto que a origem deste mistura-se com o início da história da humanidade e ainda hoje está em plena forma, traduzindo-se num regime de dominação e exploração das mulheres pelos homens que não se restringe à família, mas perpassa a sociedade por inteira. No patriarcado, as relações são sempre hierarquizadas, mas no gênero, às vezes são igualitárias (SAFIOTTI, 2004, 2009).

Ainda mais, no patriarcado, por ser um sistema histórico hierárquico de dominação masculina universal e naturalizada, a sexualidade e a capacidade reprodutiva da mulher foram transformadas em mercadoria antes mesmo da civilização ocidental. De tal maneira que o primeiro papel social designado para as mulheres foi o de ser objeto de troca em transações matrimoniais, todavia ao homem reservou-se a função de definir os termos da troca. Como é de conhecimento geral, os titulares dos feitos heróicos são preponderantemente os homens, e o grande propósito da existência da mulher é sua capacidade reprodutiva e o exercício da maternidade (LERNER, 2019).

Isso diz respeito ao modo como historicamente às mulheres foram reservados espaços sociais delimitados, que as posicionou em um lugar de subalternidade (o que em certa medida ainda permanece) como seres inferiores aos homens biologicamente quanto à estrutura corporal. Essa crença relacionou-se, no campo psicológico, ao fato das mulheres serem consideradas mais sentimentais e emotivas do que os homens, logo, menos racionais. Para completar, no plano religioso-social, elas tornaram-se herdeiras, enquanto esposas em um núcleo familiar, de uma subordinação ao marido regida pelos desígnios divinos, cabendo-lhes apenas cuidar dos afazeres domésticos e da prole, sem direito à contestação das ordens do homem, o ser superior dono da casa e responsável por manter economicamente a todos. Fora o acréscimo da violência simbólica de cunho sexual, naturalizada pela visão de que para os homens, as mulheres poderiam ser objeto sexual de satisfação, mas para elas mesmas, deveria importar apenas o sentido da prática sexual para a procriação.

Nesse contexto, as mulheres que rompessem e, ainda hoje, em certa medida, rompem com o papel e identidade social para elas determinados tornam-se desviantes (LERNER, 2019). Em sua extensão, o patriarcado configura-se em obstáculo ao empoderamento feminino, daí, mesmo tendo se perpetuado desde a antiguidade até os dias atuais, o interesse dominante deve ser confrontado e a existência de relação de gênero equânime, alicerçada na dignidade humana, deve contar com a atenção de todos para que as diferenças biológicas não sejam pretexto para a expropriação dos direitos da mulher, entre os quais, os direitos humanos e fundamentais.

Outro ponto de relevo é a designação, no artigo 6º da LMP, que a violência doméstica e familiar, em todas as suas formas, se constitui em violação dos direitos humanos. Sobre essa importância, Leite (2013) defende que os direitos humanos não se limitam a nenhuma hierarquia entre eles, porque todos são igualmente importantes e inerentes às pessoas apenas por existirem como seres humanos. Aliás, todos são qualificados pela universalidade, indivisibilidade, inalienabilidade, interdependência, imprescritibilidade e historicidade.

A despeito da LMP englobar normas penais, civis, administrativas e de políticas públicas, o Brasil é o 5º país do mundo que mais mata mulheres (BRASIL, 2017), destas 88,8%

são assassinadas por seus companheiros ou ex-companheiros e 65% são mortas dentro de suas residências (FBSP, 2019). Na verdade, antes da pandemia da COVID-19 desestabilizar o mundo, dificilmente estávamos vencendo a luta para acabar com a violência doméstica e familiar, mas agora a tensão está muito pior e as barreiras também (CAMPBELL, 2020). O que atesta que a violência contra a mulher é um fenômeno complexo e, possivelmente, os esforços para a obtenção de maiores níveis de efetividade social da LMP, imperativamente, passam pela abordagem multidisciplinar do problema. Nesse raciocínio, o artigo 7º da LMP especifica as formas de violência doméstica e familiar contra a mulher em rol não taxativo, e sim exemplificativo[4], por assim dizer *in verbis*:

> Art. 7º São formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, entre outras:
> I - a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;
> II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, violação de sua intimidade, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação;
> III - a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos;
> IV - a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades;
> V - a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria (BRASIL, 2006).

O legislador, nesse artigo 7º, ao conceituar e descrever, detalhadamente, as formas de violência, além de expandir o alcance protetivo da LMP, também norteia a aplicação do direito para afastar possíveis dúvidas quanto à sua incidência ou não no caso concreto. Essas intenções consubstanciam-se na condução da tipicidade penal da violência doméstica e familiar para fora dos limites corpóreo, sexual, moral e psíquico da mulher até seu acervo de bens patrimoniais, compreendendo a mulher como um ser holístico que tem necessidades de proteção integral, inclusive de proteção dos bens que suprem suas necessidades

4 O rol é exemplificativo quando admite outras hipóteses não descritas na lei, ou seja, não é restrito.

humanas básicas e de seus dependentes. Sobre esse aspecto, Safiotti (2009) clarifica que o pensamento cartesiano, ao dividir o corpo da psique e a razão da emoção, provocou um impasse, verdadeiro obstáculo à integralidade do ser. Além disso, quando uma mulher sofre qualquer uma das espécies de violência, diferente da física e da sexual, ainda assim é um ato de violência desumana.

Os atos de violência praticados no contexto das relações de gênero geralmente são cíclicos. Isso porque o ciclo da violência é uma espiral crescente cujas etapas vão recrudescendo e reiniciando sucessivamente em um intervalo de tempo decrescente. A primeira fase desse ciclo é um período de tensão caracterizado pelo aumento dos conflitos e ocorrência de ofensas verbais; na segunda fase, a inquietude se agudiza, resultando em agressões física, sexual, moral, entre outras; na terceira, ocorre a "lua de mel" qualificada pelo arrependimento e promessas de transformação e de abolição dos atos de violência pelo ofensor (BRASIL, 2017; OLIVEIRA; DELZIOVO; LUIZ, 2018). Se bem que, mesmo sobrevindo um intervalo de relativa amenidade, o ciclo se repete possivelmente mais grave do que o anterior, e a mulher continuará aprisionada nele, expectando a mudança de atitude no agressor, não raramente, tendo grande dificuldade de se desprender sem suporte externo (BRASIL, 2017; OLIVEIRA; DELZIOVO; LUIZ, 2018).

Efetivamente, a violência doméstica revela-se por múltiplas relações de poder que geram uma dissimetria em relação à posição social que as mulheres ocupam, construindo o silenciamento de suas vozes e a inferioridade de gênero nutrida pela violência cotidiana, explícita ou velada, óbice para a concretização fática e jurídica dos direitos das mulheres. Por esse ângulo, adiante argumentaremos sobre a diminuição das denúncias e a concomitância no aumento dos casos de violência doméstica e familiar durante o distanciamento social devido à COVID-19.

A correlação dos dados da violência doméstica e familiar durante o distanciamento social e a distribuição desigual das relações de poder

A pandemia da COVID-19 expôs vulnerabilidades e criou desafios em outras frentes, especificamente, a falta de autonomia das mulheres nos lares patriarcais foi potencializada. Nesses espaços, as tarefas corriqueiras domésticas são incorporadas às relações de poder reproduzidas e reiteradas pelo patriarcado. Tanto é verdade que, a ONU tem pedido ao mundo um "cessar-fogo" na terrível onda de violência doméstica e familiar que se espalha pelo mundo em conjunto com o confinamento social (NIGAM, 2020).

No Brasil, não tem sido de modo diverso, contrário à prescrição constitucional fundamental contida no *Caput* do artigo 5° de igualdade entre homens e mulheres, na sociedade atual, pela persistência da reprodução dos elementos da cultura patriarcal, sexista, de

dominação do masculino sobre o feminino, o desequilíbrio discriminatório aguça as diferenças e obstaculiza a fruição de direitos fundamentais da pessoa humana pelo sujeito que exerce o papel feminino nas relações de gênero.

A prova disso emerge do recente estudo empreendido pelo FBSP com a Decode Pulse, do qual é pertinente destacar que, inicialmente, os dados foram pesquisados nas Secretarias Estaduais de Segurança Pública e/ou Defesa Social e Tribunais de Justiça, contudo, devido a pouca representatividade, somente seis Estados participaram. Foi preciso formalizar parceria com a Decode Pulse que os captou, nos meses de fevereiro a abril de 2020, a partir de publicações em *Twitter* com conteúdo de relato sobre "brigas de casais" e violência doméstica. Dessa investigação, obtiveram-se 52 mil citações. Dentre elas, extraíram-se 5.583 menções apropriadas ao objetivo da pesquisa. Isso corresponde ao crescimento de 431% dos relatos dessa natureza. Sendo que a maioria das ocorrências (25%) deu-se nas sextas-feiras, entre 20 horas e 3horas da madrugada. Outrossim, 67% das notícias de agressões procederam-se de outras mulheres (FBSP, 2020).

Em síntese, o estudo do FBSP com a Decode Pulse mostrou que as mulheres brasileiras, durante o distanciamento social, estão denunciando menos as agressões sofridas; mas, por outro lado, estão sendo vitimadas em maior proporção. Logo, por ilação, apesar dos registros administrativos indicarem a redução da violência contra a mulher, os feminicídios e homicídios femininos também estão em crescimento em tempos da COVID-19 (FBSP, 2020).

Ainda sobre os efeitos atuais do distanciamento imposto pelo novo coronavírus, pesquisadores de opinião entrevistaram por redes sociais, nos dias 6 e 8 de abril de 2020, 16.440 pessoas, sendo 69% mulheres e 31% homens, distribuídas por todas as regiões do Brasil. Dentre os resultados, destacaram-se que 73% das pessoas confinadas convivem com estresse familiar. Também avaliaram a correlação entre renda e escolaridade com finanças e convívio social, o que revelou que pessoas que possuem menor renda e escolaridade mais baixa percebem mais afetadas suas finanças (24%), aquelas que com maior renda e escolaridade mais elevada sentem mais impacto no convívio social (39%). Ademais, 20% declararam que deixaram de auferir renda. Quanto às limitações do estudo, vale dizer que, os pesquisadores reconhecem como limitação a composição da amostragem pelos respondentes que possuem equipamento digital e acesso às redes sociais, o que excluiu as camadas mais carentes da população, mas dado à emergência da situação reconheceram a relevância da pesquisa para orientar tomada de decisões e novos estudos (BEZERRA *et al.*, 2020).

Assim, se pudessem ter alcançado maior representatividade social, o impacto do distanciamento social poderia ser bem maior. Mas para a questão da violência doméstica e familiar ressaltamos a valia da pesquisa tendo em vista que identificou nível de estresse elevado; problemas financeiros e de convívio social, fatores que têm demonstrado influenciar os

relacionamentos afetivos. Entretanto, como afirma Nigam (2020), monotonia, confinamento, estresse devido à perda de emprego ou renda não podem ser justificativas para comportamentos violentos dos homens contra as mulheres.

Os números e as peculiaridades dos dados desvelados pelos estudos durante o confinamento social, como é o caso do aumento do relato de "brigas de casais" como uma das manifestações da violência doméstica e familiar, remetem-nos ao que Foucault (1999) identificou e denominou como estratégia da histerização do corpo da mulher, assim compreendido como o tríplice processo de análise, qualificação e desqualificação desferido sobre o corpo a partir do século XIX, resultando na construção e reprodução da imagem negativa de "mulher nervosa", "patologicamente" histérica. Essa condição terminou por se configurar em razão para a regulação do corpo sexualmente saturado mediante a articulação de saberes de diversos campos: social, familiar, médico, educacional, na intenção de reabilitá-lo para a execução das tarefas que lhes são socialmente determinadas, por exemplo, a fecundidade (FOUCAULT, 1999). Não que o aumento das brigas, durante confinamento social, seja determinado pela histeria da mulher, mas porque a deterioração da convivência familiar pode refletir mais uma das facetas da dissimetria das relações de poder que encurralam as mulheres.

Ainda que as medidas de distanciamento social sejam essenciais para mitigar o impacto da pandemia da COVID-19, há uma série de consequências tanto para os sistemas de saúde, mas também para a vida das mulheres em ambiente de violência doméstica. Desprovidas de um lugar seguro, elas estão compelidas a permanecer tempo maior na própria casa junto a seu ofensor (FBSP, 2020). O que leva a outra característica revelada na Nota Técnica do FBSP (2020), que muitas mulheres agredidas em seus lares permaneceram silentes durante o confinamento social. As agressões somente foram constatadas mediante o relato de terceiros, cuja maioria das noticiantes foi de mulheres, que do espaço externo às habitações dos casais perceberam as ofensas mais notórias ditas "brigas de casais" e as relataram através do *Twitter*.

Não raramente, mulheres violentadas podem ter dificuldade em relatar os atos sofridos ou pela dominação da qual padecem, ou, porque, por si mesmas, não têm meios de manter o sustento de sua prole, ou por receio que a separação possa refletir, negativamente, em suas imagens junto aos grupos sociais com os quais se comunicam, ou pelo misto de sentimentos como vergonha, humilhação, culpa, entre outros (BRASIL, 2017; OLIVEIRA; DELZIOVO; LUIZ, 2018). Frequentemente, os autores da violência doméstica controlam e diminuem as oportunidades das vítimas relatarem os abusos sofridos e as condições nas quais se encontram. As restrições que lhes são impostas mediante a vigilância continuada limitam a procura de ajuda por meios eletrônicos, internet, telefone e a proibição do acesso à família

e às instituições de apoio tornam a situação mais crucial (CAMPELL, 2020). Quando o nível relacional é afetado devido à proibição do contato social da mulher com familiares, amigos e vizinhos, as possibilidades de escape da situação de violência são bastante restritas. O contato continuado, nos lares, com o agressor, também reduz as possibilidades de registrar reclamação, desencorajando as mulheres (MARQUES, *et al.*, 2020). Essas revelações nos encorajam a inferir que as agressões mais sutis, simbólicas, não foram relatadas. Se assim fossem, possivelmente, os números da violência poderiam ser bem mais elevados.

A detecção da dificuldade, ou talvez, impossibilidade das mulheres em não romper com o ciclo da violência doméstica e familiar pode ser explicada a partir da violência simbólica como maneira de se exercer a dominação masculina. Segundo Bourdieu (2012), a violência simbólica é resultante da prevalência do androcentrismo naturalizado na dominação e, além de ser pautada no machismo e no assentimento de que o homem possui prerrogativas superiores às mulheres, aguçam a desigualdade nas relações entre os gêneros e indicam que as condições biológicas afirmam concepções construídas socialmente em desfavor da mulher.

Acrescenta Bourdieu (2012) que, essa forma de dominação produz a violência simbólica, invisível a suas próprias vítimas, resultando na legitimação do discurso e das práticas androgênicas. Sem que percebam, as mulheres aceitam como natural, sem contestar, o controle que os homens exercem sobre elas; porque, da maneira como é imposta e suportada, gera a submissão das suas necessidades. Isso em razão da estrutura do pensamento androgênico organizado na lógica da oposição e dicotomia entre masculino e feminino, a partir da qual se desdobram, dentre outras questões, o não questionamento da divisão social do trabalho entre homem e mulher; a designação dos espaços que deverão ser ocupados pelo homem e não pela mulher; o estabelecimento dos limites impostos somente à mulher; e assim sucessivamente em todos os segmentos da sociedade, mas tudo mascarado pela internalização de uma dominação não percebida ou compreendida.

Nesse mundo dicotômico, a mulher é referida como diminutivo, negativo, frágil, tênue. Para o homem, reserva-se o oposto disso, a nobreza de posição na sociedade e tudo o que é mais célebre. No mesmo entendimento, Lerner (2019) identificou que, no patriarcado, a assimetria sexual define como causa da submissão da mulher os fatores biológicos exclusivos do homem que lhes proporcionam os atributos da superioridade física, agilidade, força e vigor. Mas como sistema histórico, o funcionamento do patriarcado goza da aquiescência das mulheres que, doutrinadas e impedidas de acesso aos recursos econômicos, educacionais, políticos, entre outros, negam a própria história.

Em detrimento da mulher, resultado semelhante é produzido pelo sexismo, atitude discriminatória baseada no sexo, que não se limita a uma ideologia, mas também reflete a estrutura de poder distribuído, muito desproporcionalmente, entre homens e que perpetua

a exclusão das mulheres para as margens da sociedade (SAFIOTTI, 2004). De acordo com Bourdieu (2012), na sociedade androgênica, a biologia do corpo feminino é o sítio ideal à dominação masculina. Nela, o poder, baseado na dicotomia das opressões, impõe significações como legitimadoras da maneira de ocultar as relações de força e esta violência simbólica, de maneira subliminar, molda a forma de pensar e de ser de suas vítimas de acordo com a vontade do dominador. De certo, para Safiotti (2004, p. 35), "poucas mulheres questionam sua inferioridade social".

Nos tempos de confinamento em obediência às autoridades sanitárias e administrativas, e estagnadas pelo medo das consequências mais gravosas relacionadas à infecção pela COVID-19, muitas mulheres vivem processos que as restringem as suas residências, principal *lócus* de ocorrência dos atos de violência doméstica e familiar. Assim, sozinhas, alijadas da rede de apoio e de proteção, domesticadas, sob a vigilância direta de seus algozes, pode-se dizer que os efeitos da vigilância e do aprisionamento potencializam a solidão, que" é a condição primeira da submissão total" (FOUCAULT, 1987, p. 266).

O que se vê é que essa submissão total está presa a uma distribuição assimétrica das relações de poder, pois seu exercício é desequilibrado nos microespaços, como nos núcleos familiares, visto que certos sujeitos possuem uma maior parcela de poder, outras menos (FOUCAULT, 1987). Nessa ótica, o poder não é um objeto natural ou coisa; mas, em sendo um feixe de relações, ninguém é totalmente desprovido de poder. Entretanto, por vezes, e não poucas, os corpos dóceis, dominados, são subjugados ao poder mais proeminente. De maneira que, "em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações" (FOUCAULT, 1987, p. 163).

Mas, por outro lado, vale dizer para as mulheres violentadas, domesticadas e disciplinadas, com inspiração em Foucault (1987), sozinhas são apenas corpos manipuláveis, mas quando se encorajam para a ruptura da cadeia de dominação, apoiadas umas às outras e com a efetiva intervenção da rede de enfrentamento do problema de violência, seus corpos, mesmo sofridos e marcados, podem compor uma estrutura multissegmentar de união de força, capazes de produzir resultados que afugentem os gritantes dados da violência doméstica e familiar que ainda persistem no Brasil e que, como explicitados ao longo deste estudo, também foram acentuados durante o confinamento social na pandemia da COVID-19.

■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo procuramos problematizar os efeitos do distanciamento social, utilizado como uma das estratégias para a atenuação da curva de contágio pelos vírus causador da COVID-19, sobre os índices de violência doméstica e familiar registrados no país nos meses iniciais do distanciamento. Conforme dados de estudos publicados pelo FBSP, nos meses

de fevereiro a abril, apesar de diminuição das denúncias que exigiam a presença da vítima, houve o expressivo aumento de 431% de relatos de briga de casais e violência doméstica. Além disso, outro estudo que avaliou o comportamento da população, no mês de abril de 2020, constatou que famílias confinadas tiveram o nível de estresse aumentado e perceberam mais impacto nas finanças e no convívio social. Sendo que, o aumento da violência doméstica e familiar durante o confinamento social, como visto, não é uma realidade apenas no Brasil, vários países do mundo estão documentando essa consequência.

Para melhor compreendermos o fenômeno revelado pelos dados dos estudos referenciados, exploramos os aspectos conceituais das medidas adotadas pelas autoridades brasileiras em restrição ao fluxo de pessoas, bens e serviços durante a pandemia; discorremos sobre o conceito de violência doméstica contido na Lei nº 11.304/ 2006 e discutimos os índices da violência doméstica e familiar conforme o enfoque das peculiaridades do patriarcado que, em detrimento dos direitos humanos e fundamentais das mulheres brasileiras, insiste em se expressar mediante a distribuição desigual das relações de poder entre homens e mulheres.

Inferimos que, dado a gravidade da doença provocada pelo SARS-Cov-2 para as pessoas mais vulneráveis, idosos e portadores de comorbidades pré-existentes, bem como pela insuficiência do sistema de saúde público e privado para tratar com maestria os doentes mais graves, as medidas de distanciamento social, ou isolamento social, conforme defendido pelas autoridades de saúde nacional e internacional, justificam-se em favor da vida. No entanto, ante a dessimetria das relações de poder nas relações doméstica e familiar, a efetividade social da LMP abalada pelos dados da violência nas relações de gênero mesmo antes da pandemia, restou ainda mais deficitária.

Posto que, somente os atos de violência mais sensíveis à captação através dos sentidos de terceiros alheios ao convívio domiciliar das vítimas compuseram a amostragem do estudo do FBSP, os dados da violência simbólica não foram contemplados. Mas como informado por Bourdieu (2012), essa forma de violência, muitas vezes, é imperceptível até mesmo às próprias vítimas, por isso é tarefa laboriosa identificá-la.

Tudo isso nos remete à complexidade, profundidade e extensão do problema da violência doméstica e familiar. No entanto, a LMP, ao postular o empenho de todos para evitar a violência contra as pessoas que exercem o papel feminino nas relações de gênero, visa conferir proteção às vítimas e a seus dependentes, estruturar a rede de enfrentamento, punir o agressor, quando for o caso, mas também reeducá-lo e recuperá-lo. Assim, cabe a cada um de nós, profissionais, estudiosos ou pessoa comum da sociedade, de fato, assumirmos uma postura ativa e proativa nesta batalha contra a violência doméstica e familiar que, nesta pandemia da COVID-19, revelou-se como outra grave “epidemia” cujas vítimas podem estar silenciadas em seus domicílios.

REFERÊNCIAS

1. BRASIL. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Disponível em: http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735. Acesso em: 10 mar. 2021.

2. ______. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 ma4. 2021.

3. ______. Senado Federal. Instituto Legislativo Brasileiro. Caderno EaD-ILB**. Dialogando Sobre a Lei Maria da Penha.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: https://saberes.senado.leg.br/. Acesso em: 10 mar. 2021.

4. ______**. Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 11 mar. 2021.

5. ______. **Decreto nº 1.973, de 01 de agosto de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/D1973.htm. Acesso em: 15 mar. 2021.

6. BEZERRA, Anselmo et al. Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia de COVID-19. **Cien, Saúde Colet**, v. 25, supl. 1, jun., 2020, p. 2411-2421. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020000702411&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. DOI: https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10792020 . Acesso em: 12 mar. 2021.

7. BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Tradução: Maria Helena Kühner. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

8. CAMPBELL, Andrew M. Anincreasingriskoffamilyviolenceduringthe COVID-19 pandemic: Strengtheningcommunitycollaborationstosavelives. **Forensic Science International: Reports**,v. 2, December 2020, 100089, p. 1-3. Availableat: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2665910720300384. DOI: https://doi.org/10.1016/j.fsir.2020.100089. Acesso em: 10 mar. 2021.

9. FEIX, Virgínia. Das formas de violência contra a mulher. In: Campos, Carmen Hein. (Org.) **Lei Maria da Penha comentada em uma perspectiva jurídico-feminista**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, p.201-213, 2011.

10. FOUCAULT, Michel**. História da sexualidade** 1: A vontade de saber. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque.13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

11. _______.**Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramalhete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

12. FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). **Nota Técnica:** violência doméstica durante a pandemia da COVID-19, 16 de abril de 2020, p. 1-17, 2020. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2018/05/violencia-domestica-covid-19-v3.pdf. Acesso em: 15 de mar. 2021.

13. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA**). Carta de Conjuntura nº 47.** 2º trimestre de 2020. Seção V. Atividade econômica: revisão das previsões de crescimento 2020/2021. p. 1-10. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/conjuntura/200609_cc_47_secao_atividade_revisao_das_previsoes_de_crescimento.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

14. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA); FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP) (org).**ATLAS da violência 2020.** Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/3519-atlasdaviolencia2020completo.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

15. LAVORENTI, Wilson. **Violência e discriminação contra a mulher**: tratados internacionais de proteção e o direito penal brasileiro. Campinas, SP: Millennium Editora, 2009.

16. LEITE, Rafael Soares. **Direitos Humanos**. Salvador: Bahia. Editora Jus Podivm, 2013.

17. LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. Tradução: Luiza Sellera. 1. ed. São Paulo: Cultrix, 2019.

18. MARQUES, EmanueleSouza*et al*. Violenceagainstwomen, children, andadolescentsduringthe COVID-19 pandemic: overview, contributingfactors, andmitigatingmeasures.**Cad. Saúde Pública**, v.36, n. 4, April 30, 2020, p 1-6.Disponível em: https://www.scielosp.org/article/csp/2020.v36n4/e00074420/en/. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-311X00074420. Acesso em: 12 mar. 2021.

19. NIGAM, Shalu. COVID-19, Lockdow na Violência AgainstWomen in Homes. **Elsevier**, April 28, 2020. Disponível em: https://ssrn.com/abstract=3587399. DOI: http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3587399. Acesso em: 12 mar. 2021.

20. OLIVEIRA, Caroline Schweitzer de; DELZIOVO, Carmem Regina; LUIZ, Carmem Lúcia. **Atenção a homens e mulheres em situação de violência por parceiro íntimo**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

21. PAZ, Carmen de; MULLER, Mirian; BOUDET, Ana Maria Munoz; GADDIS, Isis. world banco groupGerder. Dimensions os the COVID-19 Pandemic. **Elibrary**.April 16, 2020, p. 1-29. Availableat:https://elibrary.worldbank.org/doi/pdf/10.1596/33622. Acesso em: 10 mar. 2021.

22. SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado e violência.** São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

23. ______. Ontogênese e filogênese do gênero: ordem patriarcal de gênero e a violência masculina contra mulheres. **Série Estudos e Ensaios**. FLACSO-Brasil, jun. 2009, p.1-44. Disponível em:http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Heleieth_Saffioti.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

24. SAYURI, Juliana. Coronavírus: qual o impacto do isolamento nas sociedades mais abertas do mundo. **BBC News Brasil**. 28 mar. 2020. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/internacional-52042839. Acesso em: 13 mar. 2021.

25. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Qual a diferença de distanciamento social, isolamento e quarentena?**TelessaudeRS, 2020. Disponível em: http://ufrgs.br/telessauders/postscoronavirus/qual-a-diferenca-de-distanciamento-social-isolamento-e-quarentena/. Acesso em: 10 mar. 2021.

11

Proposta inicial de marco teórico para o feminismo decolonial indígena na EPT

Claudionor Renato da **Silva**
UFJ

doi 10.37885/210504746

RESUMO

O presente trabalho parte da seguinte problemática: admitindo-se que a EPT (Educação Profissional e Tecnológica) assegura na legislação que em seus cursos deve haver a inserção da cultura e da sociedade do entorno em que as IF (Institutos Federais) são instaladas, o que inclui, evidentemente, o público dos povos e nações indígenas, que relação pode ser estabelecida entre o currículo da EPT brasileira e a teoria do Feminismo Decolonial Indígena (FDI), abarcando, assim, o público de mulheres indígenas em seu protagonismo de *empowerment* feminino? A metodologia do Marco Teórico foi adotada para que, no levantamento de produções em periódicos brasileiros fossem possíveis a reflexão e a construção de uma investigação ensaística sobre o tema, na forma de uma proposta inicial de Marco Teórico que se inicia com a Revisão de Literatura. Os resultados indicam a possibilidade deste Marco Teórico com relatos bem sucedidos sobre a presença de jovens e mulheres indígenas nos cursos da EPT dos IF, relatos esses, subsidiados por potencial referencial do FDI. A conclusão do estudo, ainda em andamento, aponta para consolidação do Marco Teórico nos aprimoramentos da teoria do FDI com protagonismo e autoria das mulheres indígenas brasileiras, o que será de grande utilidade aos estudos de gênero na Educação Sexual, bem como, aos estudos da EPT.

Palavras-chave: Marco Teórico, Feminismo Decolonial Indígena, EPT, Educação Sexual.

INTRODUÇÃO

Há dois grandes temas nesse trabalho de cunho teórico-ensaístico. O primeiro é o Feminismo Decolonial Indígena (Quijano, 1998; Green, 2007; Suaréz Navaz, Hernández, 2008, Lugones, 2014;) e o segundo, a EPT (Educação Profissional e Tecnológica) (Brasil, 2008a).

A EPT sinaliza que os locais onde os IF (Institutos Federais) forem instalados para oferecer seus cursos técnicos, prioritariamente, devem atentar às especificidades destes lugares, o que inclui programar e elaborar Projetos de Curso que atendam estas populações. Dentre estas populações, as comunidades e nações indígenas, ou seja, projetos de curso que atendem às questões da cultura local ou regional, da preservação do meio ambiente, cotas para estudantes vindos do ensino fundamental e EJA (Educação de Jovens e Adultos) e, portanto, se pensar, nas jovens e mulheres indígenas do território brasileiro.

Diante desses dois grandes temas, a problemática desta pesquisa, ainda inicial, é perguntar: qual o marco teórico para o Feminismo Decolonial Indígena na Educação Profissional e Tecnológica brasileira?

O objetivo geral é organizar um marco teórico inicial que apresente o Feminismo Decolonial Indígena na EPT brasileira. Especificamente, conceituar o Feminismo Decolonial Indígena, começando pelos estudos feministas e a teoria decolonial presente na América do Sul; para tal feito realiza-se uma Revisão de Literatura (Sampieri, Collado e Lúcio, 2006) com descritores especificados para um elencamento de produções brasileiras que tragam o referencial do Feminismo Decolonial Indígena nas produções sobre EPT.

Com a metodologia da pesquisa do Marco Teórico (Sampieri, Collado e Lúcio, 2006) é a Revisão de Literatura – primeira etapa - que contribui para esta outra nova fase, a do marco teórico, que permite a colocação e a organização de definições, conceitos e teorias, neste caso, construídos a partir de dados, tanto do Feminismo Decolonial Indígena, quanto dos aspectos legais e históricos da EPT, bem como, das produções sobre a temática em periódicos ou outras fontes documentais ou bibliográficas.

A primeira seção central apresenta o conceito de Feminismo Decolonial Indígena (FDI), ainda que muito brevemente, como primeiro esforço de construção de uma proposta de marco teórico, segundo Sampieri, Collado e Lúcio (2006). Na próxima seção, também central, destaca o histórico e a legislação da EPT no Brasil e deste histórico são apontadas as diversas legislações que moldaram a EPT no Brasil. Na última seção central se faz um elencamento (Sampieri; Collado; Lúcio, 2006) de algumas pesquisas que trataram do feminismo decolonial indígena na EPT, portanto, demarcando, as efetividades de projetos de cursos nos IF que incorporaram a perspectiva cultural e a questão da jovem e da mulher indígena em seus cursos profissionais e de tecnologia; ademais, apontam a presença destas mulheres nesses cursos e impactando as regiões onde estes IF atuam no território brasileiro.

A conclusão do trabalho é a proposta de organização do marco teórico que une estas três seções centrais no sentido de apontamentos mais amplos para continuidade de pesquisas que trazem como destaque fundamental um protagonismo e autoria de um FDI como forma de teoria à brasileira.

A partir daqui se tratara do FDI com destaque as principais autoras do FDI que unem referenciais decoloniais, feministas e de protagonismo feminino indígena de vários contextos e lugares do mundo.

Apressando a união teórica do elemento temático decolonial com o elemento temático feminista, antes de trazer o elemento temático das jovens e mulheres indígenas, como objeto de estudo bibliográfico, pode-se dizer que as feministas decoloniais partem da perceptiva da opressão europeia, sobretudo, nas invasões territoriais, políticas, estéticas, culturais, ocorridas a partir do século XV nas Américas e Caribe ou muito antes dessa época já que é possível saber que estas terras já muito conhecidas desde tempos muito remotos.

As mulheres indígenas, em cada povo e nação já estavam aqui na invasão e continuam aqui, resistentes e com voz para denunciar (princípio decolonial feminista principal) a contínua opressão da mulher por meio de um sistema hierarquizador de gênero, um sistema de violência, de todos os tipos, como a violência sexual, sobretudo, violência de voz (gritos de dominação e de preconceitos, etc.), violência de submissão obrigatória e racial, sujeita a morte, encarceramento, estupro, etc. Uma violência que não se coaduna, no contexto de estabelecimento de democracias, sobretudo, na América Latina e Caribe.

O pensamento das feministas decoloniais indígenas, mulheres, geralmente, ascendentes de povos indígenas ou pesquisadoras de etnias não indígenas e que se debruçam nestes estudos, tal pensamento feminista nasce das discussões do feminismo negro sobre a igualdade de direitos, sobretudo, as obras e referencias autorais estadunidenses. Nesses estudos e referenciais, as jovens e mulheres indígenas inserem-se nas "*women of colour*" (negras, asiáticas, indígenas, etc.), dos EUA, em que os temas gênero e raça são tratados ora juntamente, ora separadamente, porém, diferenciando-se do feminismo da interseccionalidade, uma construção teórica importante para o FDI, na etapa do marco teórico.

Feminismo Decolonial Indígena é a teoria que afirma que a situação atual da mulher indígena é resultado do histórico de colonização europeia nas Américas e Caribe – em todo o mundo, na verdade - e que somente, nesta teoria e neste paradigma de pensamento intelectual é que se poderá construir um novo histórico de protagonismo de mudança cultural e política, de *empowerment* feminino.

A argentina Maria Lugones (Lugones, 2014) foi professora da Universidade de Binghantom, nos EUA, é uma das referências para os estudos do Feminismo Decolonial Indígena nas relações raça/gênero. É dela o desenvolvimento do conceito de colonialidade

do gênero, apoiada em Quijano (1998) que define esta categoria, colonialidade, como um exercício, um exercício de poder. Daí a junção destes termos, tendo a formação da categoria colonialidade do poder, um modelo de exercício de dominação, totalmente interligado ao eurocentrismo.

Colonialidade de gênero para Lugones (2014) não é definição direta e explícita, como, de fato, não o deve ser, dado a complexidade da temática, sobretudo, nessa questão da colonialidade voltada às mulheres indígenas; bem por isso, é necessário um estudo no conjunto da obra desta autora. A explicação inicial do conceito de categoria do gênero é estabelecida na relação dicotômica que se instalou nas Américas e Caribe, qual seja, os europeus são humanos, os não europeus não são humanos; homens são humanos, mulheres não; homens europeus são humanos, indígenas são animais, animais incontroláveis, são selvagens, para sobreviver, caçar e fazer sexo.

Colonialidade do gênero, portanto, como integrante do FID , para fins deste estudo inicial, é um indicador teórico de que, do ponto de vista do colonizador (colono) os povos e nações indígenas das Américas e do Caribe, portanto, em nosso foco, as mulheres indígenas, não são humanas. Essa é a forma da conquista europeia nestas terras e sobre as pessoas. Logo, um começo de entendimento sobre o que podemos aprofundar num aspecto teórico sobre o FDI é retirar esse impositivo naturalizado e começar por ele o movimento de humanização, identificação, marcação de presença e de ação política de jovens e mulheres indígenas do território brasileiro, a partir e com a EPT.

A partir do conjunto da produção de Maria Lugones (1944-2020), em particular, Lugones (2014) é necessário ampliar a construção teórica do FDI, para uma produção de mulheres indígenas brasileiras e potencializar os IF, seus cursos, seus currículos na e com a presença, bem como, o protagonismo feminino indígena.

Françoise Vergès (Vergès, 2020) é uma cientista política e social que destaca em seus estudos a exclusão social, econômica, etc., de mulheres negras, indígenas, migrantes e refugiadas, a exclusão e o preconceito que sofrem em decorrência do imperialismo e do capitalismo mundial, nacional e local, ao redor do mundo.

Para Vergès (2020) o feminismo decolonial no enfoque às mulheres indígenas tem uma história, uma longa história de maus tratos e opressão, objeto de desejo sexual do homem branco. A base do feminismo decolonial para as mulheres indígenas e as demais mulheres excluídas e oprimidas, segundo Vergès é a não naturalização desta subalternidade a que foram submetidas pelos homens brancos e não brancos.

Como defende Françoise Vergès (2020) essa des-naturalização presente na literatura e na história só será construída por elas, as meninas, as jovens, as mulheres indígenas e só construirão a ressignificação histórica e, portanto, potencial de *empowerment* apenas com

a destituição do racismo inter-étnico presente nas Américas e Caribe, bem como num outro novo modelo econômico que não seja o capitalismo. As liberdades das mulheres que não são brancas só será possível nestas duas condições fundamentais apontadas pela autora e que constituem nosso desafio de pesquisadores(as), homens e mulheres, que se debruçam sobre a temática libertária e *emporwment* de jovens e mulheres indígenas e todas as demais mulheres "excluídas".

Andrea Smith (Smith, 2005) defende que a colonização contra os povos e nações indígenas, particularmente, a violência e a subjugação da mulher indígena já era parte do projeto dos colonos. A colonização das Américas e Caribe, bem como, em toda a parte do globo, estava alinhada a esta opressão, para o estabelecimento de seu projeto econômico e político, destruindo as culturas locais, o idioma, destruindo as pessoas, tomando suas terras ou empurrando-as para um "cercado" diminuído como se faz com animais.

Os instrumentos opressores contra as mulheres indígenas, segundo Smith (2005) foram, na verdade, instrumentos de genocídio, incluindo forte presença protestante (apropriação espiritual, não só protestante, mas de outras religiões também) visando a cristianização dos indígenas estadunidenses. Estupros individuais e coletivos, controle de gravidez ("melhor morto que grávida" - fala do opressor conquistador genocida que deseja manter o poder pátrio e machista), mulheres indígenas como laboratórios de experimentação médica, enfim, são alguns dos temas tratados na obra de Andrea Smith que faz sempre um paralelo com a situação das mulheres negras nos Estados Unidos, ao longo da formação da nação com a escravidão negra, sobretudo no sul.

O grande demarcador do pensamento de Smith (2005) é abordar as muitas respostas anticoloniais que as mulheres indígenas vêm dando à sociedade mundial atual, sobretudo, qual seja, adotar o princípio da descolonialização ou descolonialidade do pensamento e da ação, fazer o inverso ou propor o avesso do que a colonização fez e adotou, mas não na mesma linha de destruição do outro e de opressão, mas no posicionamento de ser e estar nos espaços todos que lhes são de direito, lugares todo, hoje ocupados por não indígenas, nos Estados-Nação da América e do Caribe. E, segundo, Smith (2005) o processo de descolonização começa com os povos indígenas e, nesse caso, com as meninas, jovens e mulheres indígenas.

Joyce Green, mulher branca, descendente de ingleses e dos povos indígenas Ktunaxa e Métis, organiza uma excelente obra de referência para o FDI brasileiro, para o marco teórico, proposta desta pesquisa inicial. Trata-se de uma obra só de mulheres, mulheres feministas que, em cada povo e nação indígena ao redor do mundo coloca em pauta seus respectivos *empowerment*. A obra, em seu conjunto, (Green, 2007) afirma a legitimidade do feminismo indígena no cenário acadêmico e de publicações. Há uma teoria e há um ativismo

das mulheres unindo pesquisa e fatores políticos demonstrando seu lugar ativo na questão indígena mundial.

Para Joyce Green os temas que devem continuar a serem explorados e publicizados são a violência contra mulheres indígenas, recuperação de autodeterminação indígena, as questões do racismo, da misoginia e a temática decolonial. Trata-se de uma obra de protagonismo de mulheres indígenas na superação do histórico aniquilamento cultural e de gênero a que foram e ainda continuam sendo submetidas, porém, ocupando espaços, fazendo ouvir suas vozes de presença no mundo.

Carlson-Manathara e Rowe (2021) falam dos conturbados relacionamentos em território canadense, com o desaparecimento e morte de muitas meninas e mulheres indígenas, ação provocada por colonos.

Na obra as autoras trazem o *empowerment* das meninas e mulheres indígenas que no interior da universidade e depois nos movimentos sociais elevam a soberania feminina indígenas destes povos oprimidos pelo preconceito e pela discriminação e, não bastando isso, o genocídio.

Fica evidente na obra o diálogo das indígenas com os opressores canadenses nos quesitos de uma vida democrática, cidadã, no respeito às leis às terras dos povos indígenas canadenses. As autoras denominam essas novas relações de "soberania indígena" ligadas diretamente à terra, sobre a terra, sempre sobre a terra, o território e a natureza como valores supremos.

Tais relacionamentos entre povos indígenas e colonos, pelo mundo, é o indicativo e do que pode se desenvolver no FDI para os IF na EPT, ou seja, decolonizar o pensamento e propor ações de transformação e a paz na diversidade, em seu sentido mais amplo e, especificamente, a diversidade de gênero, na igualdade de homens, mulheres e outras sexualidades, no protagonismo e na potencialidade formativa de jovens e mulheres indígenas brasileiras.

Larocque (1994) aprecia que a violência contra meninas e mulheres indígenas tem forte relação com o racismo, o sexismo e a violência masculina. E tais relações não estavam no colonialismo apenas, elas são permanentes, pós-colonização. O processo de subjugamento representou não somente estigmas, mas a aceitação do homem opressor, sobre elas, sejam esses homens, indígenas ou não indígenas.

Os referenciais teóricos aqui apresentados, ainda não permitem, sozinhos, serem demarcados possibilidades de discussão do FDI em cursos de formação como a EPT brasileira nos IF brasileiros, mas aproximam e tangenciam a problemática aqui colocada para esse texto e que serão explorados na continuidade da pesquisa, com a produção integral do marco teórico. Por exemplo, o pensamento anticolonial de Smith (2005) e o trabalho das jovens mulheres indígenas que alinham a formação acadêmica com o ativismo social, dando

evidências e visibilidades de seu lugar no mundo, não mais um lugar escondido, subalterno, oprimido, como demonstrou Carlson-Manathara e Rowe (2021) e outras autoras.

Um detalhe importante: muitas dessas produções iniciais sobre o FDI, tanto nos Estados Unidos quanto no Canadá, bem como, aqui das Américas são produzidas por mulheres descendentes indígenas. Ainda é necessário o protagonismo na academia, inclusive brasileira, de jovens mulheres falarem sobre si, nos apresentarem sua cultura, sua língua, sua Filosofia, a sua ciência de ancestralidade como forma de *empowerment* feminino indígena no século XXI.

De todo modo, as contribuições destas autoras são importantes para a problemática colocada nesta pesquisa, ainda inicial, mas com fortes potencialidades para aprofundamento e articulação à EPT nos IF.

Adiante, no texto, deve ser construída, uma ou mais respostas para as seguintes perguntas: 1) em que momento a discussão feminista indígena decolonial começa a indicar que a formação profissional técnica ou superior passa a ser (ou pode ser) considerada um ato de soberania indígena (Carlson-Manathara e Rowe, 2021) e espaços feministas indígenas nas profissionalidades técnicas dos IF no Brasil? 2) A problematização do que se pode chamar de senso comum, a ideia de que o(a) indígena deve se formar, seja na área técnica ou de ensino superior, e retornar para a sua comunidade. Por que não exercer sua profissão técnica na cidade, quais as possibilidades de sua inserção no mundo capitalista não indígena? 3) Acompanhando o segundo item é pensar as políticas de cotas, de acesso e permanência, mas também as formas de acesso ao mercado por concursos públicos, trabalhos no setor privado, etc.

Talvez, o capítulo não consiga responder a todas estas questões, mas são questões, a princípio, que permitem o *link* entre o referencial do FDI e a EPT nos Institutos Federais. Continuaremos esta interconexão comentada a pouco com o histórico e a legislação atual da EPT.

Educação Profissional e Tecnológica não pode ser historicizada antes do Brasil República, pois não tínhamos industrialização, nem técnicas de engenharia de plantio, pesquisas naturais de ponta, etc. Nunca foi a prioridade do Império brasileiro promover formação profissional e tecnológica, pois, de fato, todos os serviços que não eram de formação superior eram feitos por indígenas e escravos, como aponta Fonseca (1961), Manfredi (2002) e apenas uma preocupação de ocupações e produções para a corte portuguesa instalada aqui, desde 1808.

Qualquer historicidade que comece por considerar que antes do século XX já havia uma educação profissional no país, é uma não verdade, pois não havia indústria no Brasil, havia um mercado produtivo de colheita e venda de produtos agrícolas, uma extração mineral de exploração e venda e entrega direta do ouro brasileiro para Lisboa e Londres, nada

mais. Toda formação para atividades técnicas foram marcadas por subalternidade, trabalho infantil para órfãos como o Colégio dos Órfãos e o Colégio das Órfãs, tudo para “alimentar” a elite imperial e os senhores das fazendas, donos de negros(as) e genocidas de povos e nações indígenas.

Um país escravocrata falar de formação profissional e tecnológica é uma contradição. Não há profissionalidade na escravidão e na forma de produção aqui existente, antes da indústria e numa política manarca. E isso os livros de História comprovam com a escravidão dos negros(as) africanos(as) e a mortandade de povos e nações indígenas, na busca do homem branco pelo ouro, riqueza destas terras, sobretudo, das terras indígenas. Foi isso que constituiu a realidade deste período, sem a República. Toda essa linearidade da EPT que apresenta os tempos do Império como preocupação de formação profissional e tecnológica dos brasileiros(as) ou povos indígenas ou pessoas negras, mesmo após a abolição, precisa ser abandonada e ressignificada.

Só no século XX, portanto, na recente República é que se pode falar de uma historicidade real de Educação Profissional no Brasil com a elaboração de políticas públicas nesta direção como as Escolas de Aprendizes e Artífices, Liceus Profissionais, as Escolas Industriais e Técnicas, Escolas Técnicas e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), enfim, tendo como figura pública importante o presidente da República, Nilo Peçanha (1867-1924), na sua rápida passagem pelo Executivo nacional entre junho de 1909 até 15 de novembro de 1910.

Foi o Decreto n.º 7.566 de 23 de setembro de 1909 que abre no Brasil uma historicidade e marca a legislação da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Com o Decreto assinado pelo presidente Nilo Peçanha se instituem 19 Escolas de Aprendizes e Artífices.

A Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008a; Brasil 2008b) é um demarcador histórico e legal para a Educação Profissional Tecnológica no Brasil, com a Lei temos os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFS) como mantenedores da formação técnica dos brasileiros(as). (PACHECO, 2011).

São mais de trezentas unidades de IF, hoje, no Brasil. Contudo, uma análise interessante para o marco teórico, foco desta pesquisa, é a necessidade de se pensar políticas, para além do acesso, e permanência, fruto de lutas e resistências dos movimentos sociais, normativas federais de ações afirmativas e a questão de gênero; este último tange particularmente às mulheres das diversas nações e povos indígenas brasileiros, ou seja, dados sobre as egressas, onde atuam ou se retornam para suas comunidades, se avançam para o ensino superior e a pós-graduação, enfim.

Mas outras leis precisam ser mencionadas: Constituição Federal de 1988 e o Artigo 205; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que institui a Educação

Profissional e Tecnológica no Brasil, como modalidade da Educação Nacional; Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004 que regulamenta dispositivos da LDBEN sobre a Educação Profissional e Tecnológica.

O que traz a Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008a) no tocante ao foco sobre as mulheres indígenas? Em particular, inicialmente, um enfoque no desenvolvimento local, regional e nacional, como está no Artigo 6.º.

Subentende-se também através do inciso III deste Artigo, a promoção na educação escolar indígena (uma modalidade da Educação Nacional), articulações à formação na Educação Profissional, já que o referido inciso, afirma: "III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão".

Neste mesmo Artigo, temos no inciso IV com o enfoque que se dirige para os povos e nações indígenas: arranjos produtivos, arranjos sociais, arranjos culturais locais. Neste inciso ao enfocar "[...] o mapeamento das potencialidades" incluindo o cultural, temos a chave para pensar o currículo das IF sob a conjuntura dos povos e nações indígenas e a particularidade das jovens mulheres indígenas, seu protagonismo e ativismo social.

Já neste Inciso, o IV, percebe-se também, como o foco indígena está presente na proposta da EPT no que diz respeito aos "arranjos produtivos, sociais", trazendo nos incisos seguintes, o apoio a cursos tecnológicos de ciências, com ênfase às ciências e à preservação ambiental que, a princípio, os indígenas têm mais a nos ensinar sobre natureza e sustentabilidade do que nós, com nossas ciências e políticas que estão acabando com a Amazônia, o Pantanal, a Mata Atlântica, o Cerrado, a cada minuto, a cada dia, a cada mês e a cada ano.

Amplia-se em nossa análise, para além das jovens indígenas, falarmos das mulheres na EJA (Educação de Jovens e Adultos), no Artigo 7.º, inciso I: "[...] ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos".

São citadas também, atividades de extensão, cursos para trabalhadores(as), de capacitação, aperfeiçoamento, especialização. Logo, as comunidades indígenas, povos e nações são alvo das ações necessárias, obviamente, em acordo com as lideranças locais, na oferta destes "pacotes" de formação profissional e técnica. Os IF devem prestar todo apoio para fins de "[...] benefícios à comunidade (Artigo 7.º, inciso III)".

O inciso V do Artigo 7.º é o mais contundente na proposta da problemática deste estudo: " [...] V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional".

O Artigo 8.º sobre as demandas locais e regionais também sugere como potencial para a discussão dos estudos referentes às jovens e mulheres indígenas, no caso, o parágrafo 3.º.

Depois da Lei de 2008 (Brasil, 2008 a; 2008b), uma lei importante: a Lei 12.711/12 (Brasil, 2012), regulamentada pelo Decreto 7.824/12; determina que os IF devem reservar no mínimo 50% das vagas para estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas públicas e que sejam negros, pardos e indígenas autodeclarados(as).

Em seguida à Lei 12.711/12, vem o Plano Nacional de Educação atual, o PNE 2014-2024, com meta, estratégias para a Educação Profissional e Tecnológica. A Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 também trouxe modificações na EPT que devem ser observadas, pois o "novo" ensino médio está atrelado diretamente à EPT. Neste sentido, o olhar atento à Educação Escolar Indígena deve estar no horizonte do marco teórico sobre o FDI. Um importante tema de estudo para os interessados na temática.

Por todo o Brasil, desenvolveram-se, portanto, estudos de relatos de experiências, que atendem para estas especificidades das políticas da EPT, dentre eles Brancher e Medeiros (2016), dentre muitos que serão apresentados na próxima seção.

Sobre as três questões postas em páginas anteriores, referentes à variável histórica e legal sobre a EPT, a resposta ao primeiro item é que a discussão feminista decolonial indígena não aparece na política da EPT, estão nas entrelinhas da legislação, como foi demonstrado. Serão as pesquisas de marcos teórico (Sampieri; Collado; Lúcio, 2006) aqui em construção que alcançarão esse objetivo, o que exigirá, a presença de mulheres indígenas nos projetos de curso das IF, na EPT, o seu protagonismo e a sua autoria soberana como povos e nações indígenas.

A segunda questão sobre o pós-acesso e permanência na EPT são ainda invisíveis no referencial teórico e no histórico-legal construído no texto e que também é um encaminhamento necessário para o Marco Teórico. Este senso comum dos(as) indígenas, obrigatoriamente, voltarem às suas comunidades depois de formadas atende para qual agenda política ou qual discurso: dos povos e nações indígenas ou das políticas do Estado brasileiro, nas IF ou talvez, as vozes dos agentes políticos não indígenas?

Nestes referenciais nada se discute sobre políticas de pós-formação e acesso ao mercado de trabalho, seja no espaço público ou privado. Há muito que a Revisão de Literatura poderá auxiliar nessa questão e subsidiar o Marco Teórico. Esse trabalho tem forte potencial a partir da teoria do FDI que deverá abrigar as seguintes teorias, apresentadas nessa introdução: pensamento anticolonial (Smith, 2005), auto determinação indígena (Green, 2007), colonialidade do gênero (Lugones, 2014) e. soberania indígena (Carlson-Manathara; Rowe, 2021).

■ MÉTODO

A pesquisa é denominada de Marco Teórico, segundo Sampieri, Collado e Lúcio (2006); um modelo de pesquisa que serve como referencial, ou seja, ponto de partida para todos os estudos que se desenvolverem a partir dele, sobre o tema em específico, seja, ideias ou enunciados, seja de obras e respectivos autores(as), seja de conceitos ou teorias.

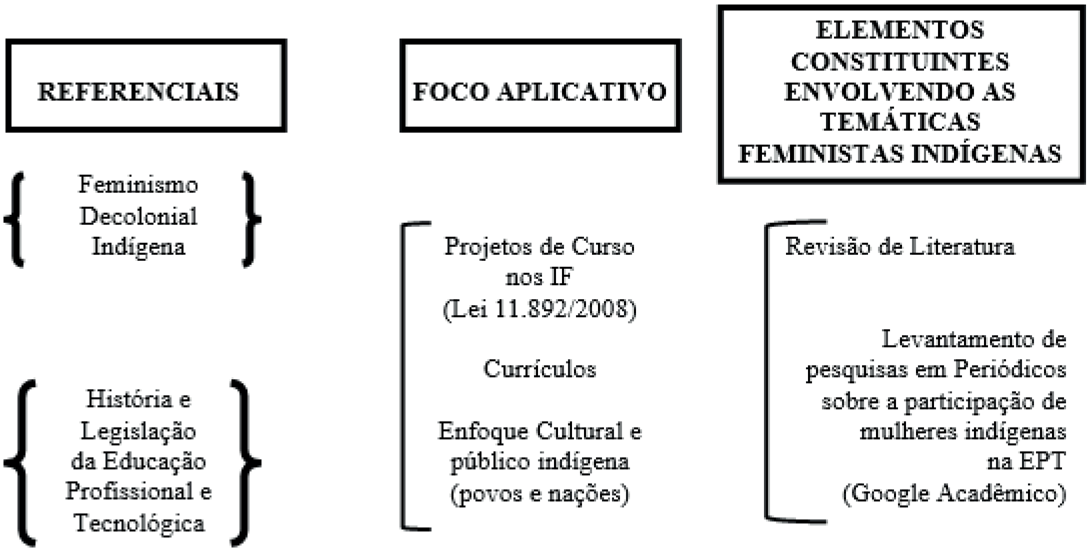
Dentre as diversas opções, o Marco Teórico pode, ampliar horizontes e esta foi a escolha deste estudo, ou seja, ampliar as reflexões sobre o FDI na EPT no interior da especificidade da EPT e seus cursos nos IF brasileiros e que aponta a articulação com a cultura local o que inclui ampliar horizontes de discussão sobre a presença de jovens mulheres indígenas nesses cursos de EPT.

Há de se acrescentar que para o Marco Teórico desta pesquisa inicial sobre o FDI na EPT este Marco, deve, portanto, ser pensado numa perspectiva de teoria que tem como função principal sistematizar o objeto em estudo e explicá-lo. Esse exercício de teoria que se apresenta aqui, apenas, inicialmente, em tópicos, necessitam ser mais desenvolvidos, na continuidade dos estudos investigativos e construção do Marco Teórico, problemática desta pesquisa. Efetuar a primeira parte deste encaminhamento com a Revisão de Literatura é o que se apresenta na seção seguinte, que passa por três etapas, segundo Sampieri, Collado e Lúcio (2006), quais sejam, 1) Extração e recompilação, na consulta a referenciais; 2) obtenção destes referenciais; 3) a detecção dos elementos que atendem à problemática da pesquisa

Os referencias do FDI construídos, ao lado da seção que tratou do histórico e das legislações da Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2008 a; 2008b) encontram também na metodologia do Marco Teórico a possibilidade de que na Revisão de Literatura, se articule na EPT um subsídio teórico amplo para que em sua proposta de formação de cursos e avaliação constante destes cursos existentes se possibilite verem e terem presentes as jovens mulheres indígenas; projetos de cursos que estejam estruturados sobre a teoria do FDI.

O Quadro 1 apresenta os passos dados até este momento da pesquisa de Revisão de Literatura, segundo Sampieri, Collado e Lúcio (2006).

Figura 1. Procedimentos de Pesquisa de Marco Teórico.



Fonte: Elaborado pelo autor.

São utilizados dois descritores compostos para serem fontes de busca no *Google* Acadêmico, no período de 2010 a 2020. Descritor 1: “educação profissional, gênero, indígenas”. Descritor 2: “mulheres indígenas, educação profissional.

Foram encontrados mais de 100 trabalhos, dentre trabalhos completos publicados em Anais de Eventos, artigos em periódicos nacionais, trabalhos de conclusão de cursos de graduação (TCC), dissertações e teses. O objetivo era perceber e identificar o alcance, a abrangência da produção do feminismo indígena (de pensamento decolonial ou não) na EPT. Estes trabalhos estão apresentados na próxima seção, obviamente, com recortes, mas, recortes estes que não impedem ou restringem o início de escrita do Marco Teórico do FDI na EPT que são os objetivos problematizados neste estudo.

Os trabalhos elencados, em recorte, são tratados como análise, no próprio interior da metodologia do Marco Teórico, segundo Sampieri, Collado e Lúcio (2006), portanto, a Revisão de Literatura, como processo de construção do Marco Teórico.

A terceira coluna “Elementos constituintes envolvendo as temáticas feministas indígenas” (Figura 1) é o passo seguinte da pesquisa para originar o Marco Teórico e é apresentada na seção seguinte.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção se discutem os “achados” da Revisão de Literatura sob os dois descritores elencados na pesquisa. Como explicado na seção Método, os Quadros 1 e 2 da Revisão estão em recorte e permitem um encaminhamento seguro para o Marco Teórico, objeto deste estudo.

No primeiro descritor (Quadro 1), temos o seguinte resultado e uma análise preliminar para discussão da presença do FDI na Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais.

Quadro 1. Identificação, localização e análise preliminar do FDI na EPT (descritor 1).

Nome do(a) autor(a) (Ano)	Título do Trabalho Publicado	Análise preliminar à luz do Referencial Teórico do FDI
Grubits (2014)	Mulheres indígenas brasileiras: educação e políticas públicas	Entendimentos do FDI
Lopes (2015)	A educação profissional ofertada pelo IFRR para as comunidades indígenas do município de Amajari - RR	Legislação da EPT e o currículo: foco nas meninas e mulheres indígenas
Mulling; Santos (2019)	A presença de estudantes indígenas na educação profissional tecnológica	
Dutra; Mayorga (2019)	Mulheres indígenas em movimentos: possíveis articulações entre gênero e política	Entendimentos do FDI Entendimentos do FDI
Rodrigues (2019)	Mulheres indígenas, gênero e diversidade cultura.: a institucionalização da temática de gênero na FUNAI, a partir da perspectiva autoetnográfica	
Ibarra; Souza (2016)	Muheres Ticuna: gênero e política na Amazônia	
Mulling (2018)	Educação profissional com indígenas: possibilidades do corazonar e melhor viver	Legislação da EPT e o currículo: foco nas meninas e mulheres indígenas
Silva et al. (2015)	Relações de gênero no currículo do ensino médio integrado à educação profissional: um processo em construção	
Oliveira; Macedo; Carvalho (2014)	Mulheres indígenas em Tabatinga (AM): uma análise comparativa entre os residentes na Terra indígena Tukuna Umariaçu e as residentes na área urbana	Entendimentos do FDI
Cunha; Araújo (2011)	Um olhar sobre as relações de gênero das mulheres indígenas no Brasil	
Milhomem (2010)	Mulheres indígenas, sim. Professoras, por que não? Um estudo sobre as representações de gênero e poder na comunidade	
Guajajara (2020)	Mulheres indígenas: gênero, etnia e cárcere	

Fonte: elaborado pelo autor.

A análise preliminar (terceira coluna do Quadro 1) já permite verificar e perceber a potencialidade dos achados de pesquisa, a Revisão de Literatura, ainda que dentro de um espaço temporal curto e recente (2010-2020). Percebe-se, ainda, a dinâmica do FDI a ser construída para o Marco Teórico, ou seja, a dinâmica da presença das jovens e mulheres indígenas representando o pensamento decolonial (Lugones, 2014); está evidente a possibilidade de se constituir um Marco Teórico promissor no território brasileiro, alinhando-se com as produções internacionais como as de Green (2007), Suaréz Navaz, Hernández (2008), Lugones (2014) e Carlson-Manathara; Rowe (2021) e as categorias centrais para o Marco Teórico, já delineado: pensamento anticolonial, auto determinação indígena, colonialidade do gênero e soberania indígena. Porém, não estão descartadas a possibilidade, de que, durante a consolidação do Marco Teórico, se encontrarem outras perspectivas teóricas inovadoras, em especial, na área da Antropologia.

O segundo descritor “mulheres indígenas, educação profissional” e a análise preliminar é apresentada no Quadro 2 em que se destacam apenas, dentro do período do elencamento, produções de 2019 e 2020, embora o levantamento para estudo esteja no decênio 2010-2020, isso, para fins analíticos mais atualizados para favorecer as discussões da Revisão de Literatura e o encaminhamento do Marco Teórico.

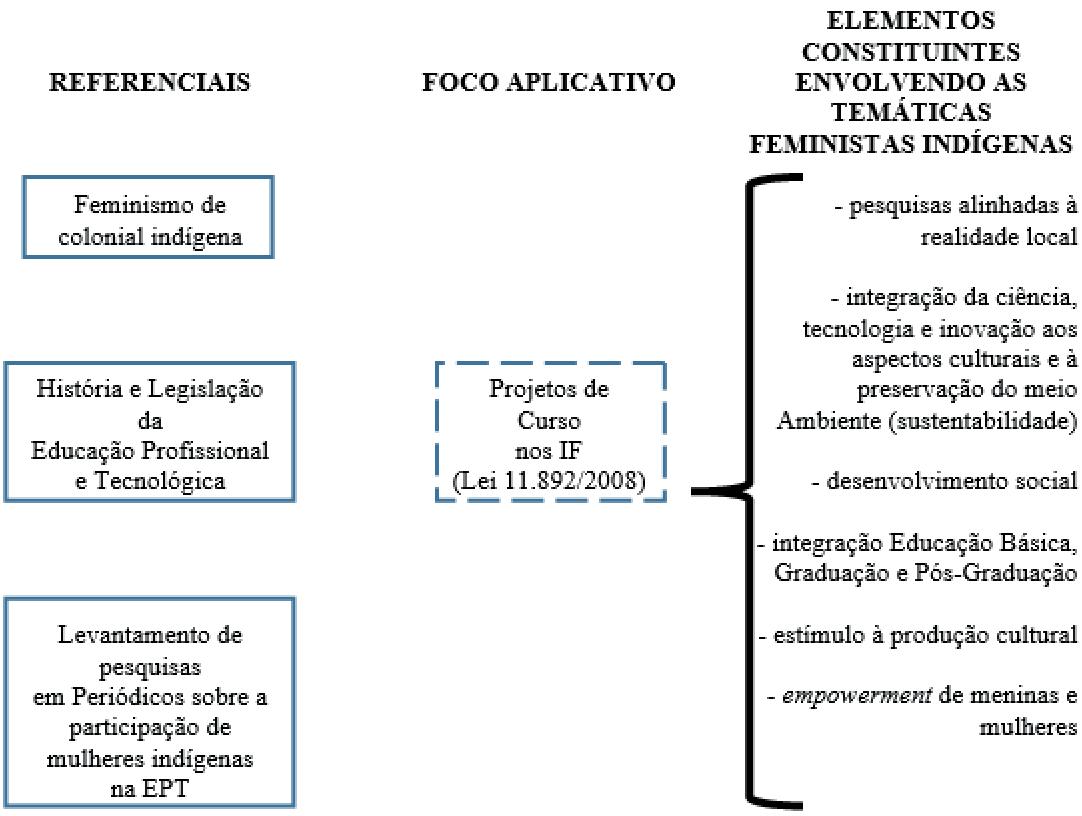
Quadro 2. Identificação, localização e análise prévia do FDI na EPT (descritor 2).

Nome do(a) autor(a) (Ano)	Título do Trabalho Publicado	Análise prévia à luz do Referencial Teórico do FDI
Pereira; Feijó (2020)	Abya Yala em jogo: uma visão decolonial da história de mulheres de Abya Yala no ensino de língua espanhola	Entendimentos do FDI
Arroyo (2019)	A educação profissional e tecnológica nos interroga. Que interrogações?	Legislação da EPT e o currículo: foco nas meninas e mulheres indígenas
Alves (2019)	Mulheres indígenas na pós-graduação: trajetórias e r-existências	
Alves (2019)	Reivindicando o território epistêmico: mulheres negras, indígenas e quilombolas. Interpretando a antropologia	Entendimentos do FDI
Faustino; Novak; Rodrigues (2020)	O acesso de mulheres indígenas à universidade: trajetórias de lutas, estudos e conquistas	Legislação da EPT e o currículo: foco nas meninas e mulheres indígenas
Sales (2020)	Educação, memórias e histórias das mulheres Kaingang da Aldeira, Setor KM 10 da T.I Guarita	Entendimentos do FDI
Araújo et al. (2020)	Saúde sexual e reprodutiva na etnia Xukuru do Ororubá: diga às mulheres que avancem	
Rodrigues (2019)	A história dos direitos da mulher indígena no Brasil	
Amado, Bourlegat e Urquiza (2019)	Empoderamento da mulher Kaiowa e Guarani na luta pelo reconhecimento dos direitos indígenas e identidade étnico-cultural	

Fonte: Elaborado pelo autor.

A Figura 2 complementa a Figura 1, apresentada na seção do Método, apontando os elementos constituintes que se voltam para a finalização da Revisão de Literatura e o encaminhamento para o Marco Teórico.

Figura 2. Fechamento da Revisão de Literatura para construção do Marco Teórico.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A terceira coluna "Elementos constituintes envolvendo as temáticas feministas indígenas" é a apresentação dos principais tópicos a serem observados nos estudos que pretendem investigar as EPT e os enfoques do FDI.

O que o Marco Teórico terá que fazer a partir da Revisão de Literatura elaborada, mesmo que ainda seja uma Revisão de Literatura inicial? Quais seriam os passos ou o primeiro passo? Segundo, Sampieri, Collado e Lúcio (2006), o primeiro passo é a adoção ou desenvolvimento de uma perspectiva teórica, no caso, o FDI as categorias encontradas que necessitam de alinhamento, quais sejam: pensamento anticolonial (Smith, 2005), auto determinação indígena (Green, 2007), colonialidade do gênero (Lugones, 2014) e. soberania indígena (Carlson-Manathara; Rowe, 2021).

Segundo passo: ampliar o horizonte do estudo o que implica mais pesquisas, mais conceitos para alinhamento, comparação, articulação, etc. Envolve, ainda, a orientação do estudo, acompanhamento de cursos que integram e possuem em seus quadros jovens mulheres indígenas, os dados de alocação e atuação de egressas, a participação política destas egressas, enfim, um estudo aprofundado que demonstre a aplicabilidade das categorias que estão compondo, inicialmente, o FDI, apresentado nesta pesquisa.

■ CONCLUSÃO

Este estudo teórico é muito inicial. Há muitas brechas e variáveis que necessitam de críticas, debates, discordâncias e acordos.

A partir deste referencial sobre FDI, depois, do histórico e da legislação sobre a EPT no Brasil e, finalmente, alguns artigos elencados sobre a temática a partir de descritores específicos, pode-se pontuar que o Marco Teórico elege um *corpus* de relatos de experiências e de referenciais no feminismo, no feminismo decolonial e outras teorias de alinhamento que precisam ser amplamente investigadas, na continuação do construto do Marco Teórico. Algumas das categorias da Introdução não aparecem nos estudos elencados, daí a sensibilidade do pesquisador em deixar abertas todas as possibilidades de novas teorias integrarem o *corpus* do FDI.

Com a Revisão de Literatura o avanço para o Marco Teórico pode ser pensado nas seguintes propostas:

A proposta de um Feminismo Decolonial Indígena (FDI), que trate das categorias elencadas e articule-se à formação técnica de mulheres indígenas nos cursos de EPT, seus Projetos de curso (ensino, pesquisa e extensão), currículos, programas de cotas, acesso, permanência e mercado de trabalho, público e privado.

Ter este aporte teórico (FDI) para construção do currículo da EPT brasileira, rompendo com discriminações e preconceitos diante da formação ou exercício de uma atividade

profissional de mulheres indígenas, portanto, no quesito do feminismo; um novo trato na oferta e na condução de cursos que atentem para as especificidades dos povos indígenas brasileiros, no recorte de gênero.

Desenvolver orientação de pesquisas com mulheres indígenas, desde a Iniciação científica na educação básica (ensino médio, nas articulações da graduação com a educação básica) e na graduação e para desenvolverem na EPT brasileira um Feminismo Decolonial Indígena no destaque do protagonismo de mulheres indígenas.

Todas essas considerações encaminham o Marco Teórico que deverá ser mais abrangente e profundo e, por isso continua-se a investigação, por isso, propõe-se expandir o debate e os estudos sobre o feminismo decolonial indígena com produções de mulheres indígenas e voltadas às discussões em torno da formação em cursos na modalidade da EPT. Certamente, um longo caminho a percorrer. Uma frente de pesquisa aberta, como já se afirmou, aguardando jovens pesquisadoras para um protagonismo autoral de jovens e mulheres indígenas sob o olhar e o posicionamento teórico do feminismo decolonial gerando práticas, políticas, gerando *empowerment* feminino indígena.

■ REFERÊNCIAS

1. ALVES, Lidiane da Conceição. **Mulheres indígenas na pós-graduação**: trajetórias e r-existências. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) — Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

2. AMADO, Angelica Marai Mejia.; BOURLEGAT, Cleonice Alexandre Le.; URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera. Empoderamento da mulher Kaiowa e Guarani na luta pelo reconhecimento dos direitos indígenas e identidade étnico-cultural. **Polis Revista Latinoamericana**, n. 54, 2019. Disponível em: https://journals.openedition.org/polis/18043 Acesso em: 26 mai. 2021.

3. ARAÚJO, Maria Rafaela Amorim de. Saúde sexual e reprodutiva na etnia Xukuru do Ororubá: diga às mulheres que avancem. **Saúde Debate**, 44 (124), jan./mar., 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sdeb/a/6Yp3rgwWT9LVN6v5Y6XpTBF/?lang=pt . Acesso em em 26 mai. 2021.

4. ARROYO, Miguel Gonzales. A educação profissional e tecnológica nos interroga. Que interrogações? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista,** v.3, n.1, 2019. Disponível em: https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/374 . Acesso em 26 mai. 2021.

5. BRANCHER, Vantoir Roberto.; MEDEIROS, Bruna de Assunção. (orgs.). **Inlusão e diversidade**: repensando saberes e fazeres na educação profissional, técnica e tecnológica. Jundiaí: Paco, 2016.

6. BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.892, de 29 de novembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008a

7. ______. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012.

8. ______. **Um novo modelo de educação profissional e tecnológica**. Concepções e diretrizes. Brasília: MEC, 2008 b.

9. CARLSON-MANATHARA, Elizabeth.; ROWE, Gladys. **Living in indigenous sobereignty**. New York, NY: Columbia University Press, 2021.

10. CUNHA, Robério Davi Borges.; ARAÚJO, Patrícia Cristina de Aragão. Um olhar sobre as relações de gênero das mulheres indígenas no Brasil. In: **III Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais,** 26 a 28 de outubro de 2011, João Pessoa, PB, 2011. Disponível em: http://www.itaporanga.net/genero/3/07/38.pdf . Acesso em 26 mai. 2021.

11. DUTRA, Juliana Cabral de O.; MAYORGA, Claudia. Mulheres indígenas em movimentos: possíveis articulações entre gênero e política. **Psicologia: ciência e profissão,** 39, spe., 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/TmkJTj6vTNMxpzhB3jhbPjK/abstract/?lang=pt . Acesso em: 26 maio 2021.

12. FAUSTINO, Rosângela Celia.; NOVAK, Maria Simone Jacomini.; RODRIGUES, Isabel Cristina. O acesso de mulheres indígenas à universidade: trajetórias de lutas, estudos e conquistas. **Tempo E Argumento**, v. 12, n.º 29, 2020. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180312292020e0103 . Acesso em 28 mai. 2021.

13. FONSECA, Celso Suckow. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de janeiro: Escola Técnica, 1961.

14. GREEN, Joyce (ed.). **Making space for Indigenous Feminism**. Winnipeg: Fernwood Publishing / Zed Books, 2007.

15. GUAJAJARA, Maria Judite da Silva Ballerio. **Mulheres indígenas**: gênero, etnia e cárcere. 2020. 104 f. Dissertação (Mestrado em Direito) — Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

16. GRUBITS, Sonia. Mulheres indígenas brasileiras: educação e políticas públicas. **Psicologia e Sociedade,** 26 (1), abr. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/3mmjb9mWDq68MvmTKPcFtVR/?lang=pt . Acesso em 26 mai. 2021.

17. IBARRA, Elizabeth Del Socorro Ruano.; SOUZA, Liliana Vignoli de Salvo. Muheres Ticuna: gênero e política na Amazônia. **Amazônica – Revista de Antropologia**, v.8, n.1, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/4726 . Acesso em: 26 maio 2021.

18. LAROCQUE, Emma D. **Violence in Aboriginal Communities**. Ottawa: U of Manitoba Press, 1994.

19. LOPES, Tatiana Silva. **A Educação Profissional ofertada pelo IFRR para as Comunidades Indígenas do Município de Amajari -RR**. 2015. 92 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015

20. LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista de Estudos Feministas,** Florianópolis, SC, 22(3): 320, p. 935-952, setembro-dezembro, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/QtnBjL64Xvssn9F6FHJqnzb/?format=pdf&lang=pt . Acesso em 26 maio 2021.

21. MANFREDI, Silvia. Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

22. MILHOMEM, Maria Santana Ferreira dos Santos. Mulheres indígenas, sim. Professoras, por que não? Um estudo sobre as representações de gênero e poder na comunidade. In: **Fazendo Gênero 9,** Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, 23 a 26 de agosto de 2010. Disponível em: http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1277742945_ARQUIVO_mulheresindigenassimprofessorasporquenao.pdf . Acesso em 26 mai. 2021.

23. SANTOS, Simone Valdete dos.; MÜLLING, Juliana da Cruz. A presença de estudantes indígenas na educação profissional e tecnológica. **Educação**, v.42, n.3, p.475-485, set.-dez., 2019. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/33245 . Acesso em 26 mai. 2021.

24. MÜLLING, Juliana da Cruz. **Educação profissional com indígenas:** possibilidades de corazonar e melhor viver.2018. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

25. OLIVEIRA, Priscila da Costa.; MACÊDO, Amanda Machado.; CARVALHO, Águido Akell Santos de. Mulheres indígenas em Tabatinga (AM): uma análise comparativa entre os residentes na Terra indígena Tukuna Umariaçu e as residentes na área urbana do município. In: **XIX Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP,** São Pedro, SP, de 24 a 28 de novembro de 2014. Disponível em: http://www.abep.org.br/~abeporgb/abep.info/files/trabalhos/trabalho_completo/TC-8-31-463-169.pdf . Acesso em: 26 mai. 2021.

26. PACHECO, E. **Institutos federais**: uma revolução na educação tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011.

27. PEREIRA, Gabrielle Tavares.; FEIJÓ, Glauco Vaz. Abya Yala em jogo: uma visão decolonial da história de mulheres de Abya Yala no ensino de língua espanhola. **Lingua Tec, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul,** Bento Gonçalves, v.5, n.º 1, p. 158-183, jun. 2020. Disponível em: . Acesso em 26 mai. 2021.

28. QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina. En: **Ecuador Debate**. Descentralización : entre lo global y lo local, Quito : CAAP, (no. 44, agosto 1998): pp. 227-238. Disponível em: https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/6042/1/RFLACSO-ED44-17-Quijano.pdf . Acesso em 26 maio 2021.

29. RODRIGUES, Grazielle Cristina. **A história dos direitos da mulher indígena no Brasil.** 2019. 41f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Curso de Direito – UniEvangélica, Anápolis, Goiás, 2019.

30. SAMPIERI; Roberto Hernandez.; COLLADO, Carlos Fernández.; LÚCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia Científica**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

31. SALES, Elaine Daniel. **Educação, memórias e histórias das mulheres Kaiangang da Aldeia Setor KM 10 da T.I Guarita**. 2020. 47f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Departamento de História, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2020.

32. SILVA, Rose Márcia da. et al. Relações de gênero no currículo do ensino médio integrado à educação profissional: um processo em construção. In: **Anais XI CONAGES –** Colóquio Nacional Representações de gênero e de sexualidade. Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/10831 . Acesso em 26 maio 2021.

33. SMITH, Andrea. **Conquest**: Sexual Violence and American Indian Genocide. Duke: Duke University Press, 2005.

34. SUARÉZ NAVAZ, L; HERNÁNDEZ, A (ed.) **Descolonizando El Feminismo: teorias y prácticas desde los márgenes.** Madrid: Editorial Cátedra, 2008.

35. VÈRGES, Françoise. **Um Feminismo Decolonial.** São Paulo: Ubu, 2020.

SOBRE O ORGANIZADOR

Jónata Ferreira de Moura

Licenciado em Ciências com Habilitação em Matemática pela Universidade Estadual do Maranhão (2006) e em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2009). Especialista em Educação Infantil pela Faculdade de Educação Santa Terezinha (2009). Mestre e Doutor em Educação (Educação Matemática) pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco (2015-2019) com período de estágio doutoral na Universitat de Barcelona (09/2018-02/2019). Professor Adjunto da Universidade Federal do Maranhão (CCSST/UFMA), atuando no curso de Pedagogia. Orientador e supervisor de estágio. Coordenador do Núcleo de Práticas Pedagógicas (Brinquedoteca e Laboratório de Ensino do Curso de Pedagogia) desde 2017 e do subprojeto Residência Pedagógica do curso de Pedaogia (RP/UFMA/CAPES). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE - CNPQ/UFMA). Vice-lider do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (HIFOPEM - CNPQ/USF). Membro da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), atuando como 2º tesoureiro da Regional do Maranhão, e membro da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOGraph). Avaliador do SINAES e atuo, principalmente, nos seguintes temas: infância, educação matemática, formação do professor que ensina matemática, relações de gênero e sexualidade, narrativas e pesquisas (auto)biográficas.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/0491949366167171

ÍNDICE REMISSIVO

Símbolos

(des)Construção: 17, 18, 24, 48, 85, 90, 99, 104, 127, 136, 137, 142, 172

B

Biopoder: 25

C

Corpo: 25, 76, 123

Covid: 134

Cuidado de si: 25

Currículo: 22, 45, 94, 95, 105, 106, 107, 121

Currículo pós: 94

D

Diversidade: 66, 75, 76, 77, 107, 121, 123, 127, 133

Docência: 47, 64

E

Educação: 14, 17, 23, 38, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 84, 85, 93, 107, 110, 121, 122, 123, 125, 126, 130, 133, 152, 153, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 167, 168, 169

Educação Sexual: 45, 74, 75, 76, 77

Equidade: 125, 130

Escola: 17, 48, 60, 75, 77, 85, 104, 117, 121, 122, 127, 128, 130, 133, 168

Estruturalista: 95

F

Formação de Professores: 123

G

Gênero: 20, 23, 45, 47, 63, 64, 75, 76, 77, 79, 121, 122, 123, 125, 127, 130, 133, 150, 168, 169

H

História: 23, 79, 80, 81, 82, 92, 93, 149, 159, 168, 169

I

Interseccionalidade: 79

Intersecções: 127

J

Juventudes: 38

L

Livro Didático: 79

M

Masculinidades: 47

P

Práticas Educativas: 125

Preconceito: 122

Q

Queer: 45, 94, 95, 96, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 113, 122

S

Sexualidade: 64, 66, 71, 75, 76, 77, 122, 123

T

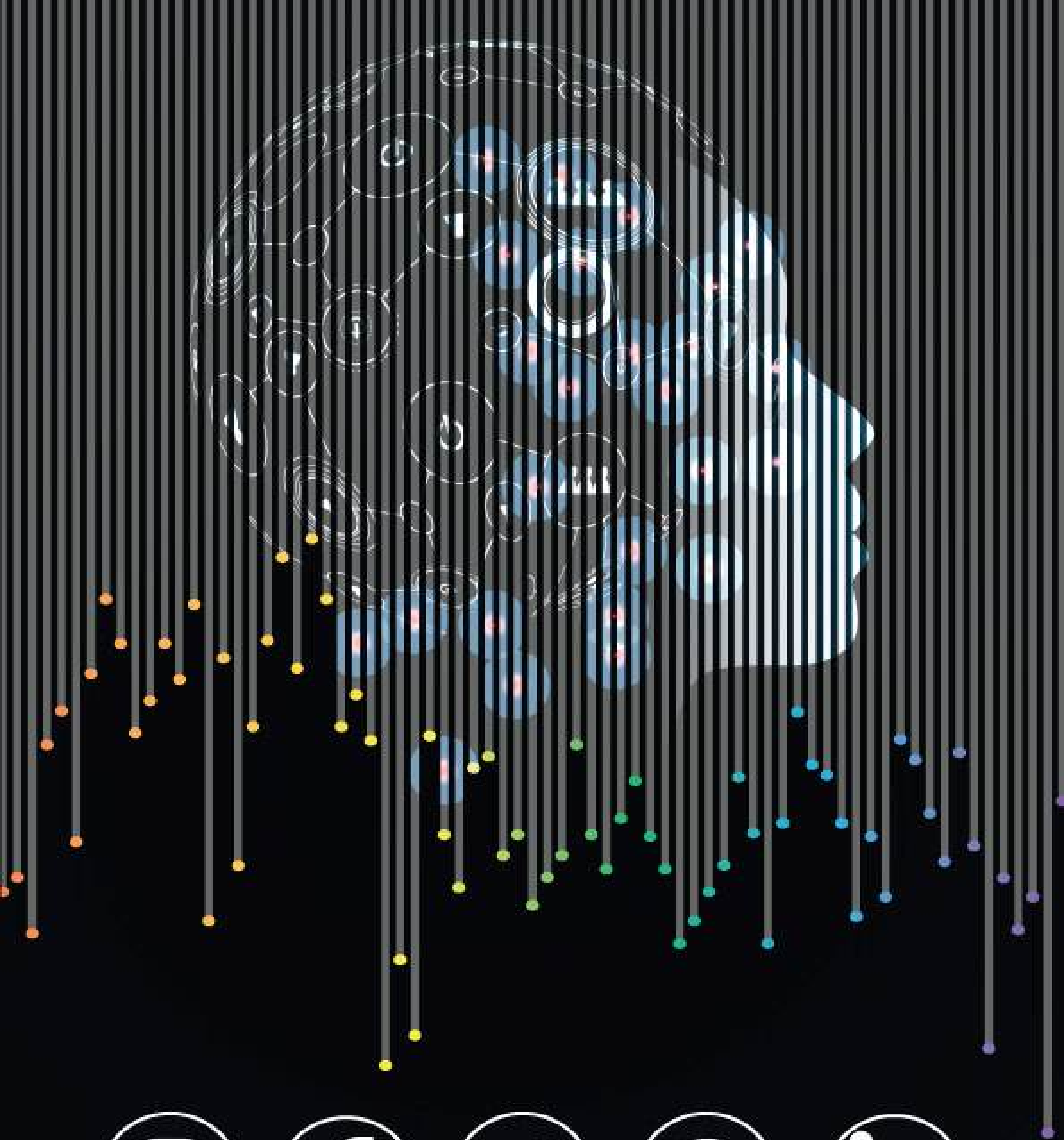
Teoria: 45, 95, 96, 102, 106, 107, 114, 122

Transfobia: 117

V

Violência: 137, 139, 150

Voguing: 115, 120, 122



www.editoracientifica.org
contato@editoracientifica.org



ISBN 978-658982642-2

VENDA PROIBIDA - ACESSO LIVRE - OPEN ACCESS

editora científica